

Autorität und Demokratie im Spannungsfeld der Schule

Dieser Beitrag wurde im Oktober 1972 vom Verfasser angeboten und von uns im November zur Drucklegung übernommen. Zu unserer Überraschung entdeckten wir erst vor kurzem die gleichen Ausführungen (ausgenommen P. VI) im September-/Oktober-Heft 1972 der Monatsschrift „Die österreichische Höhere Schule“ (97–108). Aus drucktechnischen Gründen und mit Rücksicht auf die Aktualität des Themas bringen wir diesen Beitrag trotzdem für unsere Leser.

I

Alexander Sutherland Neill, stark beachtet im deutschen Sprachraum seit Dezember 1969, verdankt hierzulande seinen Ruhm dem Verlag Rowohlt, der sein Buch „Summerhill, A Radical Approach to Child Rearing“¹ mit dem provokanten und anspruchsvollen Titel „theorie und praxis der antiautoritären erziehung“² auf den Markt gebracht hat. Dreißigtausend Exemplare waren es, die im Dezember 1969 abgesetzt worden waren; im Jahre 1970 waren insgesamt 570.000 Exemplare verkauft worden, davon allein 100.000 im August desselben Jahres. 1971 wurden bis Mai 200.000 Neuexemplare aufgelegt. Die letzte Auflage ist bis heute noch nicht abgesetzt: Wer im April 1972 ein Buch haben wollte, bekam es aus der Mai-Auflage 1971.

Stimmt: Ein ungewöhnlicher Bucherfolg, den Neill dem Titelfabrikanten verdankt. Wie sonst könnte man es sich erklären, daß das erste deutsche Angebot des Textes, bereits 1965 erfolgt, aber unter dem Titel „Erziehung in Summerhill, das revolutionäre Beispiel einer freien Schule“³, ein geschäftlicher Versager geworden und auf kein Echo im deutschen Publikum gestoßen war? Denn vergeblich wird man auch in den Erfolgsauflagen nach einer theoretischen *Grundlegung* und *Folgerung* suchen. Vielmehr findet man viel Widersprechendes⁴ und mit Sicherheit den lose verbundenen Erfahrungsschatz eines eigenwillig-begeisterten Schulmannes und eine starke Persönlichkeit, deren Credo die Psychoanalyse, Weltbürgertum und liberaler Indifferentismus ist.

Einige Sätze Neills seien aus seiner „Antiautoritären Erziehung“ zitiert und sollen uns zur Problemstellung dienen:

„Niemand hat das Recht, einen Jungen zum Lateinlernen zu zwingen, weil dieser das Recht hat, selbst zu entscheiden, was er lernen will. Doch wenn in einer Lateinstunde ein Junge Unfug treibt, sollten die anderen ihn hinauswerfen, weil er gegen ihre Freiheit verstößt“ (321). „Ein dreizehnjähriger Junge kommt neu nach Summerhill. Er haßt von jeher allen Unterricht und faulenz zunächst wochenlang. Dann langweilt er sich und fragt: ‚Soll ich zum Unterricht gehen?‘ Ich antworte darauf: ‚Das geht mich gar nichts an, denn der Junge muß selbst herausfinden, was ihn treibt. Einem anderen Jungen würde ich auf die gleiche Frage vielleicht antworten: ‚Ja, ausgezeichnete Gedanke!‘, weil ich weiß, daß sein Leben in Elternhaus und Schule nach einem genauen Stundenplan abließ und er dadurch die Fähigkeit verloren hat, selbst Entscheidungen zu treffen. Bei einem solchen Kind muß ich warten, bis es allmählich wieder Selbstvertrauen kriegt. Ich denke aber gar nicht bewußt an die Einzelheiten, wenn ich antworte“ (270). „Die Eltern müssen Geduld haben in

¹ A. S. Neill, *Summerhill, A Radical Approach to Child Rearing*. Hart Publishing Co. New York 1960.

² A. S. Neill, *theorie und praxis der antiautoritären erziehung. das beispiel summerhill. rororo-Sachbuch 6707–6708*. Hamburg 1970. Rowohlt.

³ A. S. Neill, *Erziehung in Summerhill, das revolutionäre Beispiel einer freien Schule*. München 1965. Szczesny.

⁴ Dazu Äußerungen in: Summerhill: Pro und Contra. rororo-Sachbuch 6704–6705. Hamburg 1971. — Ebenso F. Kottira, Gedanken über Disziplin, in: *Erziehung und Unterricht*, 3/1972, 187–192. Aus der Flut der an Neill anknüpfenden oder durch ihn ausgelösten Arbeiten: G. B. Leonhard, *Erziehung durch Faszination*. München 1971. Piper. (Es ist die fixe Idee des Verfassers, daß die bisherigen Schulen „... einen ungeheuren Aufwand an Zeit und Energie darauf verwandten, die menschlichen Impulse und Fähigkeiten zu zerstören ...“ (155). Als Idealmodell wird die Kennedy-Schule in Santa Fé, Neu-Mexiko, vorgeführt, wo für Schüler absolute Freiheit der Bedarfsbefriedigung herrscht, „sofern sie niemanden anderen damit verletzen“ (183). Eine deutliche Anlehnung an Neill. Karl H. Bönner, *Nichtautoritäre Erziehung. Ein Handbuch für Eltern und Pädagogen*. Düsseldorf 1971. Droste. — Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Hg. mit einem programmatischen Beitrag von Hans-Werner Saß. Stuttgart 1972. J. B. Metzler.

der Gewißheit, daß das Kind von Geburt gut ist und sich schließlich als gutes Menschenwesen erweisen wird, wenn man in seine natürliche Entwicklung nicht eingreift" (237). „Ich glaube, daß erst die moralischen Vorschriften ein Kind böse machen. Ich habe festgestellt, daß ein schlimmer Junge gut wird, wenn ich die Vorschriften, denen er unterworfen war, negiert habe" (234). „Fast jedermann glaubt, der Mensch sei ein Geschöpf des Willens: daß er tun kann, was er will. Keine Psychologie wird dieser Ansicht zustimmen" (233). „Von einer Million Menschen, die vor dem Essen ein Tischgebet sprechen, sagen es 999.999 so mechanisch auf, wie man ‚Verzeihung‘ sagt, wenn man an jemand im Aufzug vorbeigehen will. Warum sollten wir unsere mechanischen Gebete und Manieren an die junge Generation weitergeben? Es ist unehrlich. Und ehrlich ist es auch nicht, einem hilflosen Kind Religion aufzuzwingen. Es sollte völlig frei seine eigenen Entscheidungen treffen können, wenn es alt genug dazu ist" (229 f).

Die zwar für Neill typischen, aber von mir ziemlich willkürlich ausgewählten Sätze lassen erkennen, daß in der Begriffskombination Autorität – Demokratie – Schule die Glieder selbst zueinander in einem eher ausschließenden Verhältnis stehen, weil man dem Ergänzenden oder Dialektischen des damit Meinbaren Aufmerksamkeit und denkerische Bewältigung vorenthält. Man ist eher geneigt, Autorität und Schule oder Demokratie und Schule als Gegensatzpaare anzusetzen; oder überhaupt Schule als Institution in Frage zu stellen, wie dies Ivan Illich tut⁵.

Wenn wir dennoch der Themenstellung treu bleiben und in ihr nicht ein zufälliges begriffliches Nebeneinander sehen, sondern eine echte Problemstellung, dann gesellen sich zu „Autorität – Demokratie – Schule“ eine Reihe weiterer Begriffe, die im Rahmenthema mitbedacht werden müssen. Es sind dies: Freiheit und Unterdrückung, Wachstum und Mündigkeit, Sache und Stoff, die soziale Wirklichkeit der Eltern-, Schüler-, Lehrer-Begegnung. Dies alles muß gebührend bedacht werden, soll anstelle von Emotionen und gedanklicher Verwirrung eine optimale Sachgerechtigkeit treten.

II

Die *Autoritätsfrage* wird gegenwärtig heftig diskutiert. Die jüngere Geschichte der Autoritätskrise läßt sich bis ins 18. Jahrhundert, in die Aufklärung, verfolgen. Kants bekannte These, wonach Aufklärung die Befreiung des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit bedeutet, hat eine systematische Kritik an Staat und Kirche, und in der Folgezeit an allen Menschen und Institutionen bewirkt, die Macht besaßen oder besitzen. Kritischer Zweifel als Methode hat in der Gegenwart zur Anerkennung des Pluralismus und zu fruchtbaren Begriffsdifferenzierungen geführt. So subsumieren wir unter „Autorität“ Amts- und Sachautorität, die sich beide wiederum von der Autorität der Persönlichkeit unterscheiden. Es ist nicht vermessen zu behaupten, daß das Problem der Autorität als *Denkmöglichkeit* weithin abgeschlossen ist und auch auf die Wirklichkeit unserer Gegenwart abgestimmte Antworten anzubieten vermag, deren logische und faktische Stichhaltigkeit gegeben ist.

Die zweite Welle der Autoritätskrise wurde nach dem ersten Weltkrieg eingeleitet. In der Pädagogik als sogenannte „Freiheitspädagogik“ (J. Dewey und seine Schule in den USA, die Jugendbewegung im deutschen Sprachraum) und in der Psychologie als sogenannte „Psychoanalyse“ (S. Freud; auch Adlers Individualpsychologie – besser: Sozialpsychologie – ist dazuzurechnen). Beide Bewegungen haben Kulturgeschichte gemacht und sind noch nicht abgeschlossen. Diese zweite „Antiautoritätswelle“ ist als eine echte Weltanschauungskrise anzusehen, durch die einstige Werte zu Unwerten geworden sind, und die durch ihre Besinnung auf den „Grund“ eine anthropologische Wende eingeleitet hat, die im Sinne von Rousseau zu verstehen ist (vgl. Zitat von Neill 237). Man möge den Menschen nur sich selbst sein lassen und es werde alles aufs beste bestellt sein. Sonst gibt es Neurosen und Frustration. So sind die Beiträge der Psychoanalyse zur Frage der Autorität bzw. zur Autoritätserziehung, obwohl sie

⁵ Ivan Illich, *Entschulung der Gesellschaft*. München 1971. Kösel. – Eine vorläufige Antwort bietet Hartmut v. Hentig: *Cuernavaca oder Alternativen zur Schule?* München 1971. Klett-Kösel.

manche wertvolle Anregungen geben können, in ihrer theoretischen Grundlegung und in ihren praktischen Forderungen mit größter Zurückhaltung zu behandeln.

Die dritte und gegenwärtig letzte Quelle der Autoritätskrise ist mit den Ereignissen des zweiten Weltkrieges in Zusammenhang zu bringen und dem Ausgang dieses Krieges. Die Reflexionen von Politologen, Soziologen und Sozialpsychologen der Vätergeneration (alles fast ausschließlich Remigranten und Anhänger der Diadochenschulen Sigmund Freuds) führten in der Auseinandersetzung mit der Hitler-Katastrophe zu Denkmustern, die in die Begriffspaare faschistoid-autoritär und sozial/sozialintegrativ-demokratisch einmündeten. Erich Fromms eingehende Arbeit über das Problem der Macht (1945) ist hier zu nennen⁶. Th. W. Adorno und seine Mitarbeiter haben in einer Studie über die autoritäre Persönlichkeit (1950) einen Zusammenhang zwischen Erziehungsstil und politischer Haltung hergestellt, der besagt, daß ein „potentiell faschistisches Individuum“ unter antidemokratischer Beeinflussung zu wenig schätzenswerten bis zu gefährlichen Eigenschaftsmerkmalen gelangt⁷. A. Mitscherlich hat in seiner jüngsten Analyse die „Unfähigkeit der Deutschen zu trauern“ bemerkt (1968)⁸, weil zwar das vor-nazistische Gewissen wieder in Kraft getreten ist (30), sich aber dennoch vordemokratische Anschauungen hartnäckig am Leben erhalten (Klapptext).

Der Nachweis für behauptete Zwangsläufigkeit einer solchen Entwicklung bildet gewöhnlich eine bunte Gemengelage aktueller Beobachtungen und historischer Reminiszenzen, die selbst bis in empirische Erfassungsansätze hinein verfolgbar sind. Was der Politologie und Soziologie vielleicht noch anstehen mag, muß für die Bildungswissenschaft verpönt sein. Es ist bedenklich, liefert sie sich der konjunkturellen Seite des Politischen aus und vergißt ihre eigentliche Aufgabe.

In der pädagogischen Literatur der Gegenwart ist unter dem Druck außerpädagogischer Bereiche und in Anlehnung an die Terminologie von Politologie und Soziologie weithin eine Gleichsetzung von Autorität – autoritär feststellbar, was einem Rückschritt im Begrifflichen gleichkommt. So hat auch Reinhard Tausch⁹ die Verhaltensstile Erwachsener (= erwachsener Autoritäten) in Anlehnung an Adorno gegliedert, woraus sich seine Zweiteilung ergibt: autokratisch-dominant-autoritär, und non autokratisch-sozialintegrativ-demokratisch. Außerhalb der lexikalischen Literatur ist die Unterscheidung Autorität-autoritär in Minderheit. Sie ist etwa noch zu finden in den Arbeiten zur Entwicklungspsychologie bzw. pädagogischen Psychologie von Hildegard Hetzer und Lotte Schenk-Danzinger.

Für eine zielführende Überlegung im Rahmen der Bildungswissenschaft ist es erforderlich, weiterhin zu unterscheiden¹⁰

A u t o r i t ä t s -

Formen:	Quellen:	Ziele:
Amtsautorität	soziale Stellung	Systemwahrung
Sachautorität	Fachkenntnis	(Er)Kenntnisvermittlung
Individualautorität	Persönlichkeit	Charakterbildung

Qualifizierte Kritiker der Autorität wenden ihre Angriffe gegen die Amtsautorität, deren Begründung und Zielsetzung, weil sie in ihr, vereinseitigt, Erstarrung sehen und die Neigung zum reaktionären Verhalten, nicht aber ihren funktionalen Wert, ihre Stabilisierungswirkung. Für sie *hat* Autorität unter gewissen Bedingungen Geltung,

⁶ Erich Fromm, *Die Furcht vor der Freiheit*. Zürich 1945, 31970. Europa.

⁷ Th. W. Adorno, *The Authoritarian Personality*. New York 1950. Ed. by M. Horkheimer and S. M. Flowerman (die Untersuchung wurde an Amerikanern vorgenommen).

⁸ Alexander und Margarete Mitscherlich, *Die Unfähigkeit zu trauern*. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München 1968. Piper (Lizenzausgabe der DBG).

⁹ Reinhard Tausch, Variable und psychologische Zusammenhänge der sozialen Interaktion zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, in: Theo Herrmann (Hg.), *Psychologie der Erziehungsstile*, 196 f. Göttingen 1970. C. J. Hogrefe.

¹⁰ Vgl. dazu Trost, in: Handb. f. Lehrer, Bd. I, Gütersloh 1960, 492.

wenn „Glaubwürdigkeit“ (auctoritas!) vorliegt, wenn sie abgedeckt ist durch Kenner-schaft und Persönlichkeit. Lebt ein Professor seinem Titel nach als „Bekannter“, ist er Autorität.

Unsere Überlegungen wären zu statisch, wollten wir von der Sach- und der Individualautorität reden. Vielmehr ist auch sie dynamisch zu fassen und gleichermaßen nach der Wachstums-, wie nach der Verfallsseite hin offen. Maturität, ihre Erhaltung und Steigerung muß als unentwegte Aufgabe gefaßt werden, als prinzipielles humanum, wie auch die Bedrohung dieser Aufgabe durch Degeneration. Die aus der Fachkenntnis gespeiste Sachautorität ist durch Studium und Fortbildung, also *geplant*, leichter zu erwerben als die Individualautorität. Ihre Wurzel ist die Persönlichkeit, die aus den Antworten auf die Wechselfälle des Lebens erst *wird*, sich ungeplant und unplanbar zuträgt und daher gewöhnlich erst über den „langen Weg“ bildet.

Die in einem Menschen dominanten Faktoren aus der Fach- oder Persönlichkeitsbasis bewirken die Zielakzentuierung einer Autorität. Ist sie mehr auf (Er)kenntnisvermittlung aus, richtet sie ihr Augenmerk auf die Unterweisung. Oder sie spricht der Charakterbildung das Hauptgewicht zu, dann richtet sie den Blick auf die Erziehung. Auf diese Weise gelangt man zu einer Typisierung von „Autorität“, die sich aus der Dominantenbasis und Aufmerksamkeitsrichtung gleichermaßen ergibt: die logothrope und die paidothrope Autorität. Unser Autoritätsschema läßt sich daher komplettieren:

A u t o r i t ä t s -				
Formen:	Quellen:	Ziele:	Typen:	Verfahren:
Amts-A.	soz. Stellung	Systemwahrung	=	=
Sach-A.	Fachkenntnis	Erkenntnisverm.	logothrop	Unterricht
Individual-A.	Persönlichkeit	Charakterbildung	paidothrop	Erziehung

Autorität kann daher nur selektive Autorität sein. Sie ist als Kompetenzautorität zu fassen, wobei die Geltungsbereiche selbst sich auf Grund der Genese eines Autoritätsträgers nach Grad, Umfang und Inhalt entscheidend ändern können. Die diffizile und heute ungebührlicherweise disqualifizierende Form der Reflexionen zur Amtsauctorität bleibt dabei unbedacht, weil sie Gegenstand einer eigenen Betrachtung sein müßte.

III

Woran sich die Gemüter erhitzen, liegt in der *Antinomie von Autorität und Freiheit*. Autorität als innere Mächtigkeit bezieht ihre Legitimation aus der Gültigkeit von Werten, in deren „Auftrag“ sie handelt. Nicht jede Anthropologie anerkennt diesen Ansatz, weil sie die Geltung solcher Werte verwirft. Wir setzen uns damit bewußt in Gegensatz zu Friedrich Engels, der „Autorität“ einfach als Überordnung eines fremden Willens über einen anderen sieht und jede transhumane Begründung verneint. Für den naturalistischen Optimisten Neill (vgl. 237) und andere Rousseaujünger ist die Natur in sich gut: es genügt ein bloßes Wachsenlassen; mitmenschlicher Begegnung fällt nur Anregungsfunktion zu (vgl. 270), weil der Gang der Entwicklung von den Antrieben, dem Emotionalen und den autochthonen Interessen abgesichert sei, weshalb es keine problematischen Kinder, sondern nur „problematische Eltern“ und eine „problematische Menschheit“ gibt.

Im Freiheitsdenken des pädagogischen Naturalismus fehlen wichtige Formen der Freiheit oder sind nur unzulänglich entworfen: die sittliche und rechtliche Freiheit, die Freiheit der Handlung und die Freiheit des Willens, die „äußere“ Freiheit, die „innere“ (psychologische) Freiheit, die negative Freiheit der Wahl¹¹.

¹¹ Dazu Nicolai Hartmann, *Ethik*, III. Teil, Das Problem der Willensfreiheit, insbes. Kap. 67, 635 ff. Berlin 1962. Walter de Gruyter.

Eine möglichst umfassende Wesensformel des Menschen läßt an ihm eine Reihe konstitutiver Merkmale erkennen¹². Wir begnügen uns mit vieren:

1. Reflexivität.

Darunter verstehen wir die Reaktion des Menschen in seinem Verhalten auf eine *gedanklich* vermittelte Wirklichkeit. Dazu bedarf es der begrifflichen Sprache. Denn so gelingt es dem Menschen, sich aus dem *hic et nunc* zu lösen und ein reflektierendes Verhältnis zu gewinnen zum Nicht-Mehr (Vergangenheit) und dem Noch-Nicht (Zukunft), wodurch Erfahrung und Plan Bedeutung für die konkrete Wirklichkeit gewinnen und statt Umwelt *Welt* schaffen (J. v. Uexküll). Nur so kommt es zu Handlungsnormen, welche die Sitte und Moral der Gesellschaft und die Sittlichkeit eines Individuums als Akt der Erkenntnis und Selbsterkenntnis ausmachen. Vielfältige Formen der Freiheit und der sie bedingende menschliche Wille als sensitive Voraussetzung sind erforderlich. Dies verlangt nach gedanklicher Vermittlung der Wirklichkeit durch andere Menschen.

2. Selbstbestimmung.

Es ist die Mächtigkeit des Menschen, aus dem Nachdenken über sich (Selbstreflexion), abwägend und kontrollierend in seine Verhaltensantriebe eingreifen zu können. Er folgt ihnen nicht blind und im Naiv-Bewußtsein naturalistischer Hoffnung; er ist nicht auf unmittelbare Bedarfsbefriedigung aus, sondern verschafft sich Freiheit im Vollzug. So macht sich der Mensch frei *von* Verhaltenszwängen (= negative Form der Freiheit) und erwirkt sich *contra naturam* (?) die Voraussetzung der Selbstbestimmung (= positive Freiheit). Die offene Geartetheit des Menschenwesens (A. Portmann) bewirkt *Triebentbundenheit*. Die philosophische Bedeutsamkeit dieses Phänomens hat vor aller biologischen Konsequenz Max Scheler gesehen¹³. Diese Geartetheit verschafft dem Menschen als *homo educandus* die Möglichkeit der Befreiung aus der Zwangsfolge des linearen Reiz-Reaktions-Schemas und erhebt ihn, bildlich gesprochen, aus der biologischen Reaktionsschlucht und versetzt ihn auf die Hochfläche ungesicherter Geistigkeit, wo sich Reaktionsbündel als *Möglichkeiten* sternförmig kreuzen und als Handlungsmotive anbieten.

Es ist klar, daß auch das zweite Strukturprinzip menschlicher Geartetheit und menschlichen Verhaltens nicht einfach eine apriorische Gefügebedingung *ist*, sondern die *besondere* Geartetheit der Selbstbestimmung erst *wird*.

3. Selbstgestaltung.

Durch den Gebrauch der Wahlfreiheit, was zum Verzicht auf Möglichkeiten führt, setzt der Mensch die Voraussetzung für Handlungen auf Ziele hin. Dem Entschluß folgen Taten; anders formuliert: einem Seelenakt folgt die Gestaltung solcher Akte in der Form von Objektivationen. Die dabei auftretenden Seelenbefunde sind die Folge einer Kausalkette, die man durch eine Entscheidung herbeigeführt hat. Sie werden nicht immer als angenehm empfunden, weil die Härte der Wirklichkeit etwas anderes ist als der geistige Luxus von Plan und Entscheidung.

Die Möglichkeiten zur Selbstgestaltung liegen in der Hinordnung des Menschen auf Ziele, in deren Verwirklichung er einen Wert sehen muß. Sie sind ihm eine „Freude von morgen“ (A. S. Makavenko). Aus der Erfüllung übernommener Aufgaben und Verpflichtung ergeben sich Gestaltungseffekte für die Seelenstruktur des Menschen von fundamentaler Bedeutung. Es sind: durch ausdauernde Zuwendung Haltung und Fähigkeiten, durch sachgerechtes Tun Fertigkeiten und Können, durch Verzicht auf

¹² Herbert Zdzarzil, Pädagogische Anthropologie. Studien zur Kategorialanalyse der Erziehung und Erziehungswissenschaft, 30–57. Heidelberg 1972. Quelle & Meyer.

¹³ Max Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos. Bern 1966, 38 ff. A. Francke.

Kurzerfolge ein starker Wille, durch allgemeine Offenheit ein echtes Weltverständnis und allgemeine Sittlichkeit.

Da wir wissen, daß selbst die menschlichen Antriebsstrukturen dem Selbstgestaltungs-
willen über den Weg der Hinordnung des Menschen auf Transzendentes einer Wand-
lung unterworfen sind und eine Überformung erfahren, die nicht entstaltende Wir-
kung hat, sondern erst die „Selbstwerdung“ des Menschen ermöglicht (Th. Litt), muß
auf eine Form des Freiheitsmißbrauches verwiesen werden. Es ist dies die billige Art,
sich als Dauerplaner (Projektant) im Griff auf die Zukunft in seiner Phantasie ein
Freiheitsbewußtsein zu verschaffen, das sich absichtlich nicht an und in der Wirklich-
keit mißt. Auch das Freiheitsbewußtsein aus der unentwegten Bereitschaft, Entschei-
dungen treffen zu wollen ohne Bindungswillen an die Folgen solcher Entscheidungen,
verschafft nur ungerechtfertigtes autonomes Erleben. In Wirklichkeit liegt Flucht-
bewegung eines willensschwachen Pseudo-Freien vor, der Akte der Willkür (die er
als subjektive Freiheit erlebt) für echte Freiheit hält.

4. Geistwesen und Mangelwesen.

Die Personalität des Menschen basiert auf Reflexivität, Selbstbestimmung und Selbst-
gestaltung. In allen Fällen handelt es sich um geistige Akte. Personalität setzen wir
mit Mensch als Geistwesen gleich. Für Arnold Gehlen sind die geistigen Funktionen
des Menschen Ersatz für fehlende Instinktausstattung, wodurch die sogenannten
geistigen Bereiche des Menschen als Entlastungsphänomene auftreten. Die Feststellung
von Konrad Lorenz, daß es selbst im Tierischen Lernvorgänge ohne Triebdruck gibt,
veranlaßt Herbert Zdarzil (in der gedanklichen Weiterführung von Theodor Litt) zur
Schlußfolgerung, daß die Geistigkeit des Menschen nicht dem Ziel der Daseinsfristung
dient, weil die geistigen Funktionen des Menschen nicht Kompensationsfolge mangelnder
Triebausstattung sind, sondern erst die Geistesausstattung des Menschen zur
Ursache für die reduzierte Wirksamkeit der Triebe wird¹⁴.

Die menschliche Leistung gebiert dann nicht einfach das Bestreben nach Abhilfe, die
Drucksituation der Beseitigung eines Mangels, die menschliche Leistung ist vielmehr
eingebettet in eine Zielstrebigkeit, die über die biologischen Ziele der Daseinsfristung
hinausreichen und immer in geschichtliche Wirklichkeiten eingeschlossen sind. Eine
Systematik dieser Ziele führt zu einem „natürlichen System“ und läßt sich in der
Philosophie von Wilhelm Dilthey an verfolgen bis hinein in die anthropologischen
Vorstellungen von Pädagogen der Gegenwart (z. B.: K. Wolf, J. Derbolav, H. Zdarzil).

Betrachten wir den nun besprochenen anthropologischen Ansatz als wirklichkeits-
angemessen, so erkennen wir, daß Autorität und Freiheit sich nicht ausschließen,
sondern in einem korrelativen Verhältnis zueinander stehen. Dies läßt sich so veran-
schaulichen:



Autorität und Freiheit stehen im Wechselbezug, wie deren Entartung autoritär und
Willkür. „Autorität“ und „autoritär“, „Freiheit“ und „Willkür“ unterscheiden sich
nicht nach ihrem Grade (Intensität), so daß ein Mehr oder Weniger des einen zum
anderen führte: sie sind vielmehr eine Frage der Kategorie und daher *kategorisch*
verschieden. Autorität läßt Freiheit zu, ja führt zur Autonomie der freien, sinngebun-
denen Person. Die Zügellosigkeit, die Willkür, bewirkt Autokratie und Tyrannis. Und

¹⁴ Nicolai Hartmann, op. cit. 54.

sie gebären wiederum Willkürakte aus dem ungebundenen Eigenwillen, der deshalb ein negativer Wählwille ist, weil er den Dienstcharakter an Welt und Wirklichkeit verloren hat.

Autorität birgt Mächtigkeit als Potenz und damit Macht. Das menschliche Freiheitsbewußtsein erfährt innerhalb einer Kultur eine sachnotwendige Ausdifferenzierung im endogen und exogen gesteuerten Entwicklungsgang, der dann ein *natürlicher* Entwicklungsgang ist, wenn *alle* für die Menschwerdung wichtigen konstitutiven Merkmale gebührend beachtet werden. Das heißt: Beachtung seiner Reflexivität, seiner Selbstbestimmung und Selbstgestaltung, und Beachtung seiner Existenz als Geistwesen.

Ein Mißbrauch der Macht führt zur Gewalt, macht aus einer Autorität einen Autokraten, und Freiheit pervertiert zur Willkür. Gewalt hinterläßt Vergewaltigte, die nicht nur Fremdropfer sein müssen, sondern ein Mensch kann an sich selbst jenen Gewaltakt vollziehen, wenn er den Prinzipien seines Menschseins zuwiderhandelt. Wer die Mannigfaltigkeit des Freiheitsgebrauches einengt auf eine einzige Möglichkeit, engt im selben Maße auch die Mannigfaltigkeit seines Freiheitsbewußtseins ein. Denn der Katalog der menschlichen Freiheiten korrespondiert mit dem des differenzierten Freiheitsbewußtseins. Damit wird keinesfalls eine psychologische These vertreten, sondern nur darauf verwiesen, daß das Innwerden der Möglichkeiten nur potentiell gegeben ist, aber der Konditionierung bedarf, damit es zu entsprechenden Bewußtseinsdifferenzierungen kommt. Der gegenwärtige Trend, das Freiheitsthema auf die „innere“ (psychologische) Freiheit zu verkürzen, hat weitreichende destruktive Folgen.

IV

Das Wort „Demokratie“ gehört zu den Schlagwörtern unserer Zeit. Alexander Mitscherlich hat in seinem „Essay vom geahnten zum gelenkten Tabu“ (1959) auf die Bedeutung von Enttabuisierung und Neutabuisierung verwiesen, ein Phänomen, das zweifelsohne in Gegenläufigkeit an den beiden ersten Zentralbegriffen unserer Überlegungen, an „Autorität“ und „Demokratie“, verfolgbar ist. Mit dem Adjektiv „demokratisch“ verbindet man heutzutage mehr oder weniger den Inbegriff erfüllbarer und unerfüllbarer idealer Vorstellungen um menschliches Zusammensein: in Gesellschafts-, Wirtschafts- und Staatsordnung.

Aus der ideengeschichtlichen Kontroverse um die Demokratie ist es von Belang zu wissen, daß die Theoretiker der Demokratie in der Frage nach dem prägenden Wesensmerkmal uneins sind. Was den einen die Freiheit, ist den anderen die Gleichheit. Versteht man unter Gleichheit ein allgemeines Rechtsprinzip, so wird Freiheit zu einem Aspekt der Gleichheit; begreift man aber die Gleichheit im spezifisch egalitären Verstand, ist der Freiheit der Primat einzuräumen¹⁵. Im kontinentaleuropäischen Raum wurde einstens (und bisweilen unschwellig auch jetzt noch!) dem Gedanken der Egalität die Vorherrschaft im demokratischen Denken überlassen, dessen Quellen von J. J. Rousseau bis zur Französischen Revolution reichen. Volksgewalt ist dann ungebundene, unfehlbare, radikale Souveränität, Jakobinertum und aufgeklärter Demokratismus, so daß die Staatsgewalt nur Vollzugsorgan dieses unvorhersehbaren Gemeinwillens ist.

Die finstere Bedrohlichkeit einer solchen Lehre liegt auf der Hand. Sie schafft noch lange nicht Recht! Nur die Anerkennung verpflichtender Bindung an Normen schafft die Basis für Rechtsakte. Es darf kein Verstoß vorliegen gegen Grund- und Freiheitsrechte, gegen irgendwelche Sachnormen, aber auch nicht gegen Kompetenz- und Verfahrensnormen. Der unter Beachtung dieser rechtsstaatlichen Prämissen artikulierte

¹⁵ Zu diesen Fragen: *Hans Kelsen*, Vom Wesen und Wert der Demokratie. Aalen/Westf. 1963 (= Neudruck v. 1929). Scientia; *Alfred Verdross*, Abendländische Rechtsphilosophie. Ihre Grundlagen und Hauptprobleme in geschichtlicher Schau (Rechts- und Staatswissenschaften, Bd. 16). Wien 1963. Springer.

Gemeinwillie bildet sich in der öffentlichen Diskussion. Die Interessengruppen – Majorität und Minorität(en) –, wirken daran mit und lassen aus politischen Akten Recht erstehen, wodurch es zur Normenbildung kommt.

Die demokratischen Erscheinungsformen Mittel- und Westeuropas sind vorwiegend repräsentativer Natur, d. h.: die Herrschaftsgewalt des Volkes ist nur indirekt gegeben (Wahlakt). Vereinzelt lassen sich auch, wie in Österreich und in der Schweiz, plebiszitäre demokratische Züge feststellen (Volksbefragung)¹⁶. De facto treten uns die europäischen Demokratien als *Parteiendemokratien* entgegen. Sie werden in rechtsstaatlich-parlamentarischer Form regiert, verfassungsmäßig müssen sie aber den Republiken oder konstitutionellen Monarchien zugezählt werden.

Die Kirche, namentlich die katholische, hat in Theorie und Praxis ursprünglich die Demokratie abgelehnt, weil sie zunächst in jakobinischem Gewand aufgetreten ist. In ihrem Schoße selbst hat sie durch die schon früh aufkommende Differenzierung der Wahlakte zur Entwicklung der repräsentativen (indirekten) Komponente der Demokratie und des demokratischen Bewußtseins einen wesentlichen Beitrag geleistet. Nachdem aber nun die Volkssouveränität selbst im allgemeinen für rechtsunterworfen gilt und sich nur innerhalb gewisser normativer Koordinaten bewegen kann, zielen die Reflexionen in der christlichen Rechts- und Soziallehre in durchaus positivem Sinn auf eine Abklärung Christentum – Demokratie, wie die Arbeiten von Hans Maier, Hans Wulf und Franz Martin Schmölz zeigen¹⁷. Da Christentum und echte demokratische Gesinnung die Eigenständigkeit der Person, ihre Würde und Freiheit gleichermaßen (wenn auch manchmal aus anderen Gründen) achten, fallen philosophische Grundbedenken. Wie sehr die römische Kirche sich dennoch oder gerade auch wegen dieser Konstellation in einer schwierigen Lage befindet, beweisen die *Epistolae clarorum virorum* unseres Saeculums, die von Otto Mauer über den Status Ecclesiae eingeholt worden sind¹⁸.

Wenn man sich nun in der Gegenwartstheologie bemüht, das Erscheinungsbild des Demokratischen gleichzusetzen mit christlichem Lebensvollzug schlechthin, so hat man aus der Geschichte des Christentums nichts gelernt. Denn sie beweist, daß die theologischen Reflexionen sich in der *Geschichte* vollziehen und nur aus dem geschichtlichen Kontext heraus richtig verstanden werden können: Die „Väter“ der frühen Jahrhunderte haben Gewicht in sich, ihr Leitbildcharakter wurde aber auch gestützt durch das patriarchalische Prinzip jener Zeit. Der „Heliand“ aus der deutschen Missionsperiode des 10. Jahrhunderts mit Christus als Heerkönig und den Aposteln als Gefolgsmännern wurde verworfen, nachdem sich das monarchische Prinzip durchgesetzt hatte. Und wenn Marsilius von Padua mit seinen konziliaren Ideen heute wieder in Ehren steht, dann wiederum wegen der Bedeutsamkeit seiner Gedankenführung und ihrer „Modernität“. Unter „modern“ verstehen wir Zeitangemessenheit, die nicht blinde Solidarisierung ist und nicht Modernismus. Und „zeitangemessen sein“ bedeutet für unsere Welt den Stil des Demokratischen pflegen, nicht mehr.

¹⁶ W. Weber: Mittelbare und unmittelbare Demokratie, in: Hugelmann-Festschrift II. Aalen/Westf. 1959. Scientia.

¹⁷ Hans Maier: Kirche und Demokratie, in: Ztschr. f. Politik, H. 4/1963, 329 ff. Hans Wulf, Kirche und Demokratie, in: StDZ, 1/1964, 262 ff. Franz-Martin Schmölz, Die Kirche auf dem Weg zur Demokratie, in: Forum, H. 120/1963, 575 ff. u. H. 121/1964, 17 ff. Hans Heimerl, Autorität und Freiheit in der Kirche, in: ThPQ, 118 (1970), 334–338. Ferdinand Klostermann, Demokratie und Hierarchie in der Kirche, in: Wort und Wahrheit, H. 3/1972. Dazu die Vortragstätigkeit von Herbert Schambeck über „Kirche und Demokratie“, etwa vom 6. u. 7. 4. 1972 in Bozen und Meran.

¹⁸ Vgl. Wort und Wahrheit, H. 2/1972 (Sonderheft): Der Zustand der römisch-katholischen Kirche. Eine Enquete unter Christen.

Demokratie ist, wie ihre Entwicklung zeigt, nicht nur ein Ordnungsprinzip; „demokratisch sein“ zielt auf menschliches Verhalten, das sich auf den allgemeinen Lebensstil auswirkt und – so hofft man – zu allgemeinen *Lebensformen* führt: zu echter politischer Anteilnahme, positiver Kompromißbereitschaft und Duldsamkeit, die Würde und Freiheit der Person achtet. Daß auch Demokratie kein Arkadien ist und sicherer Besitz, daß sie als Gut getätigt erhalten werden muß, beweisen die Weltereignisse. Selbst ein mehrhundertjähriger Stammbaum demokratischer Geschichte innerhalb eines Staatsverbandes ist kein Garant für den Dauerentfall politischer Fehler und menschlicher Mißgriffe. Demokratie darf nicht, ideologisiert, ins Register der Tabu-Begriffe aufgenommen werden. Sie bietet für den Menschen der Gegenwart von ihrem Ansätze her nur optimale Möglichkeiten.

Autorität, so stellten wir fest, bedeutet Kompetenz, ein legitimes Recht auf Beachtung haben, während der demokratische Stil aus einer Gesinnung heraus als Ordnungs- und Interaktionsprinzip die Art der Begegnung und ihren mitmenschlichen Verlauf bestimmt.

V

Unserem Thema entsprechend, müssen „Autorität“ und „Demokratie“ mit „Schule“ in Verbindung gesetzt werden, und es gilt zu prüfen, inwieweit und in welcher Art im Bereiche des Schulischen die an Autorität und Demokratie festgestellten Merkmale Geltung haben. Von Maria Theresia stammt die Feststellung, Schule sei ein Politikum. In der Aufklärung wurde damit erstmals formuliert, was *allen* Bildungseinrichtungen grundsätzlich eigen ist: daß sie für das öffentliche Leben der Gemeinschaft und das private Leben des einzelnen von eminenter Bedeutung sind. Die Verfassung der schulischen Einrichtungen, der Verhaltensstil, der in diesen Einrichtungen herrscht, und die Inhalte haben im Zusammenspiel mit außerschulischen Wirklichkeiten Prägekraft und sind solcherart Gestaltungselement an und in der Gesellschaft, also im weitesten Sinne des Wortes *politischer* Natur.

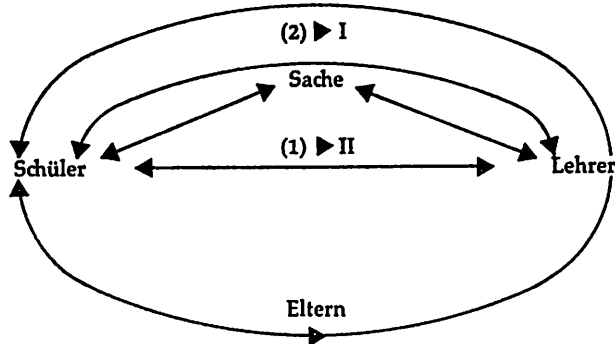
Daß Schule solcherart nicht reine pädagogische Provinz ist, aber auch nicht eine Miniatur des „wahren“ Lebens, liegt auf der Hand. Eine ideengeschichtliche oder etymologische Aufschließung des Terminus kann unterbleiben¹⁹, weil sich die Kritik an der Schule an echten oder vermeintlichen Mängeln der Gegenwartsformen entzündet. Und in der Tat: Es wird immer schwierig sein, die Zielvorstellung praktischer Lebensvorbereitung bzw. getätigter Lebenserhellung und wissenschaftspropädeutischer Unterweisung in der je angemessenen Weise zu realisieren. Wenn Begriffe wie Leistungsschule, Arbeitsschule, Bildungsschule, Erziehungsschule u. a. geprägt werden können, so spiegelt sich darin die Mannigfaltigkeit der Zielvorstellungen wider, oder sie verweisen auf den Weg, über den man zu erstrebten Zielen gelangt. In allen Fällen wird Schule als Instrument für Zwecke angesehen, die im extremen heute verworfen werden, wie dies Ivan Illich tut, weil ihm Schule das repressive Mittel der modernen Konsum- und Leistungsgesellschaft ist²⁰. Die „Entschulung der Schule“ (Hartmut von Hentig) verhilft zum Weiterdenken, ersetzt aber nicht notwendige Reformen.

Sehen wir weiterhin von Antischulbewegungen ab, so hat es Schule mit Erziehung und Unterricht zu tun. Schule ist dann der institutionalisierte Ort, wo Wege beschrit-

¹⁹ Zur Information: Josef Dolch, Grundbegriffe der päd. Fachsprache. München 31960. Ehrenwirth.

²⁰ Ivan Illich, Entschulung der Gesellschaft. München 1971. Kösel.

ten und Mittel eingesetzt werden, um ein Ziel – (Aus)bildung – zu erreichen. Die Konstellation ist daher wie folgt:



Es besteht ein Schüler-Lehrer-Eltern-Bezug (zwischenmenschlicher Bezug), der nicht Selbstzweck ist, sondern Mittel zum Zweck: er soll über Mensch- und Sachbegegnung zu Veränderungen im Edukanden führen. In allen Fällen, wo es sich um kindliche oder jugendliche Existenz handelt, ist der Personsbindung zunächst der Vorrang zu geben. Über die Wertschätzung der (Lehr-)Person wird in einem bestimmten Alter häufiger Sachinteresse eingestiftet, als dies in direktem Sachbezug der Fall ist. Es ist ein entwicklungspsychologisches Phänomen, daß personales Werterleben vor Sacherleben steht. Daher spielen die Autorität der Person und die Autorität des Fachmannes in den einzelnen Entwicklungsphasen eine verschiedene Rolle.

Der Sinn der Schule liegt aber letzten Endes immer in einer *Sachbegegnung* und *Sachbewältigung*, wobei der Lehrer nicht Beamter und Unterrichtsfunktionär sein darf, sondern Mäeutiker sein muß. Aus der Tatsache, daß aus der Sachbegegnung *Sachdruck* wird, ergeben sich für Lehrer und Eltern eine Reihe von Problemen, weil sie nach tauglichen und legitimen Mitteln Ausschau halten müssen, um einer möglichen Fluchtbewegung des Kindes bzw. Schülers vorzubeugen. Die Postulate, daß der Mensch von Geburt an immer aus sich heraus das Bessere wolle (Neill, 237), daß ihn erst Normen ruinieren (23), unehrlich (22 ff) und problematisch machen (18), kommt einer Erfahrungsumkehrung gleich.

Welche Formen der Freiheit sollen sich in der Nachfolgegeneration entwickeln, wenn sie nach subjektivem Belieben Kausalketten auslöst oder sich ihrer Folgen nach Bedarf entzieht (321, 270), wenn sie nur der Not des Augenblickes und nicht, vorausschauend, auch der Freude von morgen entsprungen sind? Schleiermacher hat in prinzipieller Form die pädagogisch gültige Lösung in seiner dialektischen Formel zum Problem der Aufopferung des Moments ausgesprochen: „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben. So muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist²¹.“ Es ist also zwar erforderlich, sich an *reifen* Lebensformen zu orientieren (A. Mitscherlich), die für Jugendliche zukünftige Lebensformen sind, und zwar durch exogene Steuerung und deren endogene Abstützung, damit die für die Wesensformel des Menschen konstitutiven Merkmale sich entfalten und zu voller Ausprägung kommen. Dies hat aber so zu geschehen, daß der altersadäquaten Befriedigung des

²¹ Fried. E. Schleiermacher, Pädagogische Schriften, hg. v. E. Weniger unter Mitwirkung v. Th. Schulze, Bd. I, 48. Düsseldorf-München 1957 (1966). Wolfgang Klafki, Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, in: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1965. Julius Beltz.

Jugendlichen entsprochen wird, weil nur so aus einem Fremdwillen ein Eigenwille entstehen kann.

Die Resignation, die im Erziehungsraum — auch im schulischen! — weithin festgestellt werden kann, ist ein bedauerliches Faktum. Ihre Sündhaftigkeit liegt in der Verkennung der Tatsache, daß die Jugend die Konsistenz der Welt erproben will, anders gesagt: was Forderung an Beharrung vermag. Die Elterngeneration hat daher den Heranwachsenden jenen lebensgeschichtlichen Grund zu besorgen, der die strukturprägenden Ereignisse in der Genese der Nachfolgenden im Sinne unserer Vorstellungen positiv beeinflußt²². Die Wende zum Kind (Maria Montessori) hatte selbst in der Mode Folge: seither gibt es nicht mehr den „erwachsenen Kleinen“, sondern auch eine kindgemäße Mode. Das Problem unserer Zeit ist radikaler: es liegt in der Infantilisierung unserer Kultur, wenn wir den „kleinen Erwachsenen“ heranziehen. Das ist der Typus eines in der Frühreife Fixierten, dessen Eigenwert- und Eigenmachtgefühl weder durch Verständnis und Liebe, noch durch Affektabfuhr und Frustration ins rechte Lot gebracht worden ist. Denn nur die Existenz von Vorbildern, die uns als Autoritäten (Väter und Mütter!) entgegentreten, sichern den gewünschten Entwicklungsgang. Daß die Begegnung der daran Beteiligten in der Achtung vor dem anderen stattfinden soll, bleibt als Forderung erhalten, wenn auch manche Lehrer und Eltern daran scheitern, oder geltende Schulordnungen nur negative Erziehungsmittel kennen²³. Die Humanisierung im Autoritätsdenken unserer Zeit verlangt ferner den Verzicht auf angebliche Ausgereiftheit, die eine weitere Steigerung nicht mehr zuläßt. Vielmehr ist die menschliche Basis, daß jedem, der guten Willens ist, eine lebenslange Aufgabenstellung zuteil ist und der Versuch ihrer Lösung der Grund, auf dem jung und alt sich sinnvoll treffen können. Er schafft Verbindung, und das Trennende läßt sich als Gradfrage im Entwicklungsstand beurteilen, verliert also seine essentielle Schärfe.

Das Erziehungsverhalten der Elterngeneration der Jugend gegenüber in und außerhalb der Schule kann Autorität und die damit zusammenhängende Macht nur insofern rechtfertigen, als sie der Verantwortung entspringen, die Eltern und Lehrer mit ihrem Amt (im ursprünglichen Sinn) übernommen haben. Eine richtige Einschätzung der damit verbundenen Aufgaben verlangt Klarheit über die angestrebten Werte und ihr Wesen, Klarheit über den Entwicklungsstand und die psychische Situation des Jugendlichen, wie auch Klarheit über die geistige Situation einer Zeit und ihre Probleme. In der Gegenwart stellt sich Ralf Dahrendorf für den deutschen Sprachraum hinter die gesellschaftskritische Meinungsäußerung, die Schule könne wegen der Haltung des Elternhauses an erzieherischem Einfluß mit dem Elternhaus nicht konkurrieren²⁴. Andererseits zeigen uns die Typenkonzepte von R. Tausch-A.-M. Tausch²⁵, will man ihnen Glauben schenken, wenig Erfreuliches auch im Bereiche des Schulschen.

Sollte aus der Krise der Erwachsenen, die *ihre* Weltanschauungskrise ist, eine Krise der Jugend werden, indem deren Wachstumsprobleme und der damit verbundene Status aus einer natürlichen Durchgangsphase zu einer Quasi-Mündigkeit umfunktioniert wird? Wenn etwa im dritten Entwurf des Österreichischen Schulunterrichts-

²² Zum Problem der Persönlichkeitswerdung vgl. *Heinrich Roth*, Pädagogische Anthropologie, Bd. I, 240 ff. Hannover 1968. Hermann Schroedel KG.

²³ Für Österreich etwa die Verordnung des Bundesmin. f. Unterr., betreffend die Festsetzung einer Allgemeinen Schulordnung für Mittelschulen, MVOBl. Nr. 44/1937 (BGBl. Nr. 294/1937) und deren Korrektur durch die Erl. MVOBl. Nr. 97/1938 und MVOBl. Nr. 11/1954. — Von den 47 §§ haben 45 (!) Befehls-, (Ver)warnungs- und Androhungscharakter.

²⁴ *Ralf Dahrendorf*, Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1965 (dtv 1971).

²⁵ *Reinhard und Anne-Marie Tausch*, Erziehungspsychologie, 170—198 (97 % der Lehrer werden nach dieser Untersuchung als autokratisch bis sehr autokratisch eingestuft!). 1970 Göttingen. C. J. Hogrefe.

gesetzes aus „prinzipiellen Erwägungen“²⁶ der Schüler immer als Normadressat aufscheint, die Rechtsfolgen notwendigerweise den Eltern überantwortet bleiben und die daraus sich möglicherweise ergebenden notwendigen pädagogischen (Gegen-)Akte in die Verantwortung des Erziehers fallen, wird die Frage der Gewichtung in der Schüler-Lehrer-Eltern-Beziehung auf eine entscheidende Weise beeinflusst. Das Partnerschaftsdenken hat seine Wurzeln in den menschenrechtlichen Postulaten. Die Frage der Parität kann aber im Schulischen nicht im egalitären Sinn verstanden werden, weil solches weder von der Sache, noch vom Erleben her gerechtfertigt ist. Die Einstellung des Jugendlichen zur Schule ist aus seiner Lage zu verstehen; für Eltern ist Schule nur so lange von Belang, als ihre Kinder sie besuchen. Und nur für den Lehrerstand ist sie Aufgabe für ein Leben lang und damit sein Ort der Verantwortung.

Die Schule von heute ist auf Demokratisierung angewiesen, worunter wir die Formen der Begegnung, der Mit- und Zusammenarbeit, aber auch die Beachtung von Ordnungsprinzipien und Kompetenz verstehen. Sie ist nicht Verrechtlichung einer Lage, noch Pädagogisierung, sondern der Ort systematischer Kenntnisnahme von Sachverhalten unter Führung von Fachleuten und die Stätte der Konditionierung von Verhaltensstilen, die gefragt sind. Demokratisches Verhalten ist nicht durch Autorität zu ersetzen, Autorität kann wiederum nur egalitärer Demokratismus beseitigen. Gefährliche Vulgärformen des Demokratischen, wie sie in der europäischen Geschichte bereits überwunden sind, sollten in der Schule nicht Urstände feiern. Viele Unterrichts- und Erziehungsformen auf der Basis des dialogischen Prinzips müssen noch ausgestaltet werden, damit über den rechten Gebrauch der Freiheit aus den apriorischen Gefügebedingungen der menschlichen Existenz es zur Entfaltung eines demokratischen Ethos kommt. Das ist: achtungsvolle Zurückhaltung, aber nicht die Schwäche des Furchtsamen; Takt und nicht Geschmeidigkeit; Toleranz, aber nicht weltanschaulicher Indifferentismus; Gerechtigkeitssinn, aber nicht Fanatismus eines Kohlhaas; Mitverantwortung am Gemeinwesen und nicht Rentnergesinnung des Angehörigen eines Wohlfahrtsstaates.

Es ist völlig ausgeschlossen, zur Verwirklichung dieses Tugendkatalogs zu einer unbedachten Konzentration von Mitteln und Maßnahmen auf den Bereich des Schulischen allein hinarbeiten zu wollen. Eine Vernachlässigung der *erziehlichen Eigenschaften* der Umwelt oder das Verkennen der Bedeutung ihrer erziehungsfeindlichen Gestaltung hat eine seelische Umweltsterilisation von verheerender Wirkung zur Folge. Das wissen die Lehrer, die in Mehrzahl auch Väter und Mütter sind.

VI

In Schulbereichen, die von Institutionen getragen werden, deren Tun man als positionsbewußt bezeichnen kann bzw. können sollte, wie dies auch im katholischen Schulwesen der Fall ist, wird angesichts der bestehenden geistigen Notlage allen Ernstes diskutiert, ob es nicht angebracht sei, sich aus dem schulischen Raum zurückzuziehen und nur noch der Seelsorge, der Kranken- und Alterspflege zuzuwenden. Diese als Fluchtbewegung zu qualifizierende Gedankenfolge wird gewöhnlich verschämt ideologisiert mit dem Hinweis, der Staat (westlicher Prägung) sei viel besser in der Lage, dieser Kulturfunktion nachzugehen.

Gerade in einem pluralistischen System, wie dem unseren, ist die Existenz von Bildungsinstitutionen, die zwar nicht Uniformität, aber sinnhafte Gerichtetheit lehren, von eminenter Bedeutung. Indem dort die Existenz des Menschen in seiner Eigenständigkeit (Egoismus) und Mitständigkeit (Soziätät), sein immanentes und trans-

²⁶ Dazu die Erläuterungen zum 3. Entwurf eines Schulunterrichtsgesetzes durch das österr. BMFUK, Zl. 041.794-LEG/71.

zendentes Bürgertum für die Entfaltungsrichtung mit allen seinen Konsequenzen anerkannt wird, bilden humane wie transhumane Wirklichkeiten die Werdens- und Seinskoordinaten, innerhalb deren der Mensch wird und wirkt. Alle *lebensrelevanten* Begriffe müssen mit Zielangaben verbindbar sein. Dabei sind Zielangaben nicht einfach ein wissenschaftliches Übel, weil sie Werturteile sind und daher auf moralischen Entscheidungen beruhen. Sie geben vielmehr die Koordinaten eines komplizierten Aussagesystems vom Menschen ab, innerhalb dem bewegende Veränderungen sinnvoll oder sinnlos werden²⁷. Die Aussage vom Menschen, er sei ein dynamisches Wesen, bleibt ein für die Lebensgestaltung irrelevanter Begriff. Selbst die Angabe, der Mensch sei ein intentionales Wesen (F. Brentano), verweist nur auf menschliche Potenz. Denn erst die Besetzung des Dynamismus und seiner Intentionalität mit konkreten Inhalten hat gestaltende Wirkung. Wie belangvoll der gewählte anthropologische Ansatz für die Kriterien der Wahl der Inhalte ist, ja selbst in der Güterunterweisung, braucht nicht besonders besprochen zu werden. Wenn nun schon die Effekte aus dem Güterangebot durch langfristige Hinordnung des (jugendlichen) Menschen Gestaltungswerte von fundamentaler Bedeutung für die Seelenstruktur haben, wie könnte man es dann verantworten, sich dieser Aufgabe zu entziehen, selbst wenn sie sehr mühevoll geworden ist!

Christliche Erziehungs- und Bildungsabsicht im weitesten Sinn kann sich als säkularisierte Form der Exegese verstehen, die mit den modernen Mitteln und Erkenntnissen der Bildungswissenschaften arbeitet. Man scheut dann nicht mehr davor zurück, theoretische Grundlegungen für praktische Folgerung aus kritischen Analysen zu gewinnen, oder praktische Folgerungen vom Neuen Testament über die Französische Revolution bis Mao Tse-tung ernsthaft zu studieren. Man übergeht dann auch nicht einfach Spiegel-Berichte, wie „Deutschlands Schüler: Zuviel Freiheit?“²⁸, weil man sich an Platon hält und seine Weisheit²⁹ unartikuliert überliefert. Man heule aber auch nicht mit den modernen Wölfen und schreie mit den Eseln! Solange das Stichwort von der Erziehung zum Ungehorsam Herzen und Köpfe vernebelt, wird man mit den paulinischen Gedanken kaum einig werden³⁰.

²⁷ Franz Xaver Pree, Der Zweite Bildungsweg zwischen Hochschulreife und Meisterqualifikation und im Spannungsfeld zwischen Schule und Erwachsenenbildung, in: Erziehung und Unterricht, 8/1972, 528. ÖBV.

²⁸ Der Spiegel, 26. Jg. 1972, Nr. 14 v. 27. 3. 1972.

²⁹ Platon, Politeia, Buch 8: „Wenn Väter ihre Kinder einfach gewähren und laufen lassen, wie sie wollen, und sich vor ihren erwachsenen Kindern geradezu fürchten; wenn Söhne schon sein wollen wie die Väter, also ihre Eltern weder scheuen noch sich um ihre Worte kümmern, sich nichts mehr sagen lassen wollen, um ja recht erwachsen und selbständig zu erscheinen; wenn die Lehrer vor ihren Schülern zittern und ihnen lieber schmeicheln, statt sie sicher und mit starker Hand auf einen geraden Weg zu führen, so daß die Schüler sich nichts mehr aus solchen Lehrern machen; wenn es überhaupt schon so weit ist, daß sich die Jüngeren den Älteren gleichstellen, ja gegen sie auftreten in Wort und Tat, die Alten sich aber unter die Jungen setzen und sich ihnen gefällig zu machen versuchen, indem sie ihre Albernheiten und Ungehörigkeiten übersehen oder gar daran teilnehmen, damit sie ja nicht den Anschein erwecken, als seien sie Spielverderber oder auf Autorität versessen; wenn auf diese Weise die Jungen allmählich aufsässig werden und sich alsbald verletzt fühlen, wenn ihnen jemand auch nur den mindesten Zwang antun will; wenn sie am Ende dann auch die Gesetze verachten, um nur ja keinen Gebieter über sich zu haben, so führt gerade dieser Mißbrauch der demokratischen Freiheit geradewegs in die Knechtschaft der Tyrannis.“

³⁰ Ernst Käsemann, Autorität, Gehorsam und Phantasie, in: Orientierung, 36 (1972), Nr. 6, 68–70; Ders.: Der Ruf der Freiheit. Tübingen 1972. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).