

sentlich, daß beide Ausdruck einer reifenden Persönlichkeit sein können, nicht nur deren pathologische Fehlformen. Damit soll nicht vertuscht werden, daß Fehlentwicklungen des Schulderlebens derzeit allzu häufig anzutreffen sind, auch unter Katholiken, und daß gerade diese Fehlentwicklungen es sind, die erwachsene Mündigkeit verhindern oder zumindest stark beeinträchtigen. Die Kapitel über die frühkindliche Genese des Schuldgefühls könnten einer Neuorientierung vor

allem der religiösen Erziehung des Kinds dienen.

Allerdings bleibt die Position des Verfassers ergänzungsbedürftig, da es ihm trotz gelegentlicher Zitate aus dem Erfahrungsbereich der Daseinsanalyse und der personal orientierten Psychotherapie nicht gelingt, Schuld und Reue in ihrer allgemeinen Bedeutung für die gesamt menschliche Reifung herauszustellen. Dafür dürfte allerdings die psychoanalytische Basis zu schmal sein.

N. Mulde SJ

Schule und Erziehung

GAMM, Hans-Jochen: *Kritische Schule*. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München: List 1970. 255 S. Kart. 12,80.

Hans-Jochen Gamm, Professor für Erziehungswissenschaft an der TH Darmstadt, nennt seine „Kritische Schule“ eine Streitschrift. Will er damit seinen Kritikern den Wind aus den Segeln nehmen? Denn eine Streitschrift darf polemisieren, darf wissenschaftliche Akribie vernachlässigen, darf vereinfachen und der subjektiven Überzeugung des Autors Ausdruck verleihen. Aber im Vorwort (9) bezeichnet Gamm seine Schrift als eine *Theorie*, die „den Rahmen bisheriger schulpädagogischer Ansätze sprengt“. Der Rahmen, den er neu setzt, ist durch die „politische Erweiterung des pädagogischen Begriffs“ bestimmt. Eine Theorie hat nun allerdings Anspruch auf Kritik und Auseinandersetzung, aber Gamm setzt mit der arroganten Selbstgewißheit, die das ganze Buch kennzeichnet, sofort hinzu: „Innerhalb dieses Rahmens ist deshalb keine Falsifikation möglich.“ Wozu also eine Streitschrift, wenn nicht gestritten werden kann?

Mit solcher Selbstgewißheit sind Inhalt und Methode des Buchs gekennzeichnet und zugleich gerichtet: Die intendierte kritische Funktion wird dadurch aufgehoben, daß ein Popanz von der Wirklichkeit der Schule aufgebaut wird, den zu schlagen leicht, aber nicht sinnvoll ist. Weder wird im konsequen-

ten Verfolgen einer „kritischen Theorie“ die eigene Überzeugung in die Kritik mit einbezogen, noch wird der Wirklichkeit Gerechtigkeit zuteil. Ein schablonisierendes Schwarz-Weiß-Denken zieht sich durch das ganze Buch: Kapitalismus kontra Sozialismus, Autorität kontra Freiheit, Leistung kontra Glück, Herrschaft kontra Solidarität – das alles bezogen auf Schule: Das Buch beginnt mit einem Abschnitt „Dispositionen“ (13–55), wo Gamm eine harte, aber sachlich keineswegs fundierte Kritik am gegenwärtigen Schulsystem und seinen gesellschaftlichen Bedingungen übt. Der 2. Abschnitt „Inhaltliche Probleme“ (57–97) zeigt, worum es in einer kritischen Schule gehen soll: Um den „Sozialismus als Grundmodell politischer Bildung“, um die „Entdeckung des Körpers als Grundmodell geschlechtlicher Erziehung“ und um die „Lehrerrolle zwischen Sozialwissenschaft und Anthropologie“. Der 3. Abschnitt „Organisationsprobleme“ (99–156) befaßt sich mit „Unterrichtsstrukturen“, „Zur Frage der Gesamtschule“, „Das Curriculum und die Didaktik“, ein 4., „Gesellschaft und Schule“ (157–212) genannt, entwickelt „Demokratisierung der Schule“, „Prüfungen und Noten“ und schließlich „Kritische Schule“. Der letzte Abschnitt umfaßt ganze 12 Seiten und präsentiert sich unter dem pompösen Titel „Wissenschaftstheorie und pädagogisch-politisches Handeln“ (213. 125).

Es sind dies die gängigen, allerdings auch

brennenden Themen der Erziehungswissenschaft heute. Aber von Wissenschaft ist bei Gamm keine Rede. Zwar beruft er sich ständig auf eine durch die Verhaltensforschung empirisch abgesicherte Anthropologie, auch operiert er mit einer „kritischen Sozialtheorie“, aber er definiert nirgends, was er darunter versteht. Marx und S. Bernfeld, W. Reich und H. Marcuse werden zu einem unverdaulichen Ragout gemischt. Dieses eklektizistische Verfahren erstreckt sich auch auf A. Mitscherlich und H. Roth, H. Blankertz und S. B. Robinson, die ob solcher Vereinnahmung vermutlich nicht beglückt sein werden.

Das Gemisch von wissenschaftlich Gesichertem, Kontroversen und von der Wissenschaft selbst erst hypothetisch formuliertem, alles in der Sprache unerschütterlicher Selbstgewißheit vorgetragen, deklariert das ganze Buch. Diese „Kritische Schule“ verfährt mit sich selbst so unkritisch, daß es nicht einmal lohnt, dem genauer nachzufragen, was an *Fragwürdigem* hie und da sich finden mag: Gedanken zum Elternrecht, zur Ganztagschule, zur Integration lernbehinderter Kinder in die allgemeine Schule, zur Teamarbeit von Lehrern, zur Kooperation mit Schülern.

Das unkritische Verfahren des Verfassers ist am besten deutlich zu machen (wir lassen die abstrusen Ausführungen zur Sexualerziehung beiseite!) an seinen Auslassungen über kapitalistische Herrschaftsstrukturen, die sich seiner Meinung nach in der Schule fortsetzen und Lehrer und Schüler einem rigiden Leistungs- und Kontrollsystem unterwerfen, das jede Selbstentfaltung verhindert. Abgesehen davon, daß solche Simplifizierungen die komplexe Wirklichkeit verfehlen, wirkt der Rekurs auf den Sozialismus in diesem Zusammenhang besonders unlogisch: als wüßte Gamm nicht, daß gerade in den sozialistischen Staaten Lehrer und Schüler einem Gesinnungs- und Leistungsdruck unterworfen sind, der unvergleichlich härter ist als in jedem kapitalistischen System.

Eine Sprachanalyse des Buchs würde den Rahmen einer Rezension sprengen. Aber sie könnte nachweisen, wie raffiniert Plattitüden,

falsches Pathos, unverdauliche Brocken aus der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Fachsprache so gemischt sind, daß unkritische Leser fasziniert werden. Die Oberflächlichkeit auch im Sprachlichen desavouiert noch einmal den Anspruch des Verfassers. So nötig uns kritische Durchleuchtung verfestigter Traditionalismen auch und gerade im Bereich von Erziehung und Unterricht ist – Gamm leistet sie nicht. Manches, was Studenten und Schüler in dieser Richtung unternehmen haben, ist differenzierter, klarer, fundierter und darum wirksamer als die „Kritische Schule“ eines Professors der Erziehungswissenschaft. *E. von der Lieth*

NEILL, Alexander Sutherland: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Das Beispiel Summerhill. Reinbek: Rowohlt 1969. 338 S. Kart. 4,80.

Jede Kritik an einem Bestseller kommt zu spät, da das Publikum bereits sein Votum abgab. Dennoch muß es gesagt werden: A. S. Neills Buch bietet weder eine Theorie (es ist ein von H. H. Hart aus den Büchern Neills zusammengestellter Bericht über eine sehr originelle Praxis) noch handelt es von „antiautoritärer Erziehung“ im Sinn der neuen Linken (es plädiert höchstens für eine freiheitlich demokratische Erziehung, die sich am Kind orientiert). Neill wäre in die Reihe der Gründer der Landschulheime wie Hahn und Lietz zu stellen, mit denen er nicht nur den Glauben an die natürliche Güte des jungen Menschen, sondern auch die antimoralische und antikirchliche Attitüde eines antiquierten Liberalismus teilt. Der Bericht von Summerhill mag einen zur Bewunderung eines „geborenen Erziehers“ und einer pädagogischen Utopie hinreißen, er überläßt aber den heutigen Erzieher in seinen Erziehungsproblemen weiterhin seiner Ratlosigkeit. Dieses Unge-nügen liegt nicht nur an der mangelnden Theorie, sondern an dem bunten Mosaik einer auf Kreativität und Natürlichkeit ausgerichteten Individualpädagogik, die heute ohne eine politische und soziale Orientierung, ohne tie-