

Die Krise der Autorität als pädagogisches Problem

Die meisten pädagogischen Probleme von heute stehen in einem inneren Zusammenhang mit dem Problem der Autorität. Ob es die Sexualerziehung, die Gruppenarbeit in der Schule, die Freizeit- und Medienpädagogik ist – alle diese Aufgaben hängen mit der Autorität zusammen, mindestens insoweit, als sie auch Antwort auf die Frage zu geben haben: Wie erziehe ich heute einen jungen Menschen zu jener Freiheit, in der er in einer Industrie- und Wohlstandsgesellschaft bestehen kann? Freiheit und Autonomie des Jugendlichen aber sind im positiven wie im negativen Sinn unablässig von der Autorität, die sich im Erziehungsprozeß präsentiert.

Weil Freiheit und Autorität als dritte Vokabel immer das Wort „Konflikt“ im Bund haben, bringen Eltern und Erzieher diesem Thema ein großes Interesse entgegen, da sie in Prinzipien und Praxis ihrer Erziehung verunsichert sind, nicht nur durch die schonungslosen Ablösungsprozesse ihrer Kinder, sondern auch durch das agitatorische Programm der modischen Antiautoritären. Eine Antwort auf die Frage, ob und wie Autorität heute noch möglich sei, setzt die Einsicht in Herkunft und Weite jener Krise voraus, die man als „Krise der Autorität“ bezeichnet.

Die Krise der Autorität

Wenn die Krise der Autorität in ihrer Eigenart, ihrer Herkunft und ihrer Wirkung beschrieben werden soll, kann es sich dabei nur um eine Auswahl jener Tatsachen handeln, die für den Bereich der Pädagogik von Wichtigkeit sind; denn die heutige Krise der Autorität hat gewiß eine lange Geschichte, die man bis in die Reformation zurückverfolgen kann, in der der selbstbewußte Mensch – unter Berufung auf die Freiheit seines Gewissens – sich aus dem Gehorsam einer hierarchischen Kirche löste. Seitdem stellt das Verhältnis von Autorität und Freiheit ein zentrales Thema der Philosophie wie der Pädagogik dar. In unseren Tagen besitzt das alte Thema eine große Brisanz, zumal wegen seiner politischen Bedeutung. Was auf Kathedern verhandelt wurde, sank inzwischen in den wenig differenzierenden Sprachschatz des Volkes ab: autoritär wurde zum Schimpfwort, antiautoritär aber zu einem Etikett nicht weiter nachprüfbarer, größter Empfehlungen.

Welche konkreten Ursachen wären für die Krise der Autorität in der jüngsten Vergangenheit zu erkennen? Drei von ihnen sollen skizziert werden: die Skepsis aus enttäuschender Autorität, das Pionierdasein in einer dynamischen Gesellschaft, die ideologische antiautoritäre Attitüde.

Skepsis aus enttäuschender Autorität

Die Skepsis der Jugend von heute aller Autorität gegenüber läßt sich zum Teil aus jener Enttäuschung herleiten, die ihre Eltern im Dritten Reich erlitten. Im Dritten Reich und im Krieg war Autorität groß geschrieben. Es existierte nicht nur ein Führer, sondern auch eine Hierarchie von Vorgesetzten, denen gegenüber Gehorsam die einzig mögliche Reaktion schien. Nun läßt sich nicht bestreiten, daß die jungen Menschen der Jahre 1939 bis 1945 mit wenigen Ausnahmen in den Jugendorganisationen der Nationalsozialisten mit einem großen Idealismus bei der Sache waren. Bernhard Wickis Film „Die Brücke“ bietet dafür nur ein dramatisches, aber nicht untypisches Beispiel. Man würde an der geschichtlichen Wahrheit vorbeigehen, gäbe man nicht zu: die damaligen jungen Menschen waren weithin von den Jugendorganisationen, die in Stil, Methode und Emblemen auf den erprobten Fundus der bündischen Jugend zurückgriffen, begeistert. So verstanden es die damaligen Führer nur zu gut, den Idealismus junger Menschen für ihre eigenen, immer extremer werdenden Ziele einzusetzen. Selbst wenn 1945 die Jugendlichen erfreut darüber waren, daß Tyrannei und Brutalität wie ein böser Spuk endlich verflogen waren, blieb unterschwellig eine Enttäuschung: man hatte sie um ihre Ideale gebracht, man hatte sie mißbraucht.

Die „Kriegsbriefe gefallener Studenten“ legen Zeugnis davon ab, mit welcher Einsatzbereitschaft für das Vaterland, mit welchem Glauben an Deutschland junge Menschen sich freiwillig meldeten und in den Krieg zogen¹. Ihre Empfindungen und Äußerungen können als typisch für einen Großteil der Jugendlichen gewertet werden. Bei diesen Studenten war aufgrund ihres Bildungsniveaus ein kritisches Verhältnis zum Nationalsozialismus vorhanden, so daß sie das Ende des Spuks nicht unerwartet traf. Wie aber reagierten nach Kriegsende und nach Bekanntwerden der nationalsozialistischen Verbrechen jene, die mit Begeisterung der Idee des Nationalsozialismus angehängen hatten? Ein extremes Beispiel kann man in den autobiographischen Aufzeichnungen von Rudolf Höss, des Kommandanten von Auschwitz, finden. Er notierte nach dem Ende des Kriegs, als man ihm sagte, er solle untertauchen: „und dabei war die Welt untergegangen, *unsere* Welt.“²

Der Ohne-mich-Standpunkt, das politische Desinteresse der Nachkriegsjahre kann nur als eine Reaktion auf die Erfahrungen im Dritten Reich und während der Kriegszeit verstanden werden. Diejenigen aber, die damals enttäuscht wurden, also die Geburtsjahrgänge zwischen 1920 und 1935, zählen zur Elterngeneration der heutigen Jugendlichen. Mehr unbewußt als bewußt vermitteln sie die eigene Enttäuschung über die Autorität ihren Söhnen und Töchtern. Die Enttäuschung setzt sich unterschwellig in Skepsis und Widerspruch bei den Jugendlichen um. Wenn nun diese Skepsis sich wiederum ihre

¹ Kriegsbriefe gefallener Studenten 1939–1945, hrsg. v. W. und H. Bähr (Stuttgart 1952) 139, 321, 444, 457.

² Kommandant in Auschwitz. Autobiographische Aufzeichnungen des Rudolf Höss, hrsg. v. M. Broszat (München 1963) 148.

eigenen Objekte sucht, findet sie diese in den heute gültigen Autoritäten in Staat und Kirche, in Schule und Elternhaus. Von den Eltern wurde nur das Gefühl und die Einstellung der Ablehnung von Autoritäten vermittelt. Die konkret abzulehnende Autorität wird dagegen erst von den Jugendlichen in ihrer eigenen Lebenssituation gefunden.

Die Meinung, ein Zeitraum von 25 Jahren habe die Erfahrungen des Dritten Reichs vergessen lassen, täuscht über die tatsächlichen Zusammenhänge unterschwelliger Wirkungen hinweg. Ein erster Ursprung der Autoritätskrise liegt im enttäuschten Idealismus der Elterngeneration, der sich weitervererbt und dabei auf die hochgeschraubten, phasentypischen Erwartungen des Jugendlichen an Erziehvorbilder und Eltern trifft, die faktisch und – wie es scheint – notwendig enttäuschen. Damit füllt sich die Grundeinstellung der Skepsis gegen Autorität mit den phasentypischen, negativen Erfahrungen. Diese Verweigerung kumuliert sich mit dem verständlichen Unbehagen auf eine Wohlstandsgesellschaft, die angesichts der Sinnfrage junger Menschen schweigt und nur auf den materiellen Wohlstand als letzte Antwort hinzuweisen imstande ist.

Pionierdasein in einer dynamischen Gesellschaft

Die Autorität in einer früheren, statischen Gesellschaft, d. h. in einer sich wenig oder kaum verändernden Gesellschaft, bestand nicht nur in einer in einem Amt mitgegebenen Souveränität, die noch unangefochten war, sondern vor allem in der Weisheit des Alters, das über eine Summe gültiger Lebenserfahrungen verfügte. Damals konnten die Älteren sagen: Wir haben Erfahrungen gesammelt, wir haben aus ihnen einen Lebensstil entwickelt, wir haben in ihm die Meisterschaft des Lebens gefunden. Damals galt der Alte zugleich als der Erfahrene, der Greis war eine Autorität; denn er war Zeuge und Bürge von Lebensformen, die sich in der Vergangenheit bewährt hatten und die sich ohne Zweifel auch in der Gegenwart bewähren würden. Wenn sich also ein junger Mensch an diese „Autoritäten“ hielt und von ihnen – bewußt oder unbewußt – Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und Lebensformen übernahm, war er auf sein eigenes Leben bestens vorbereitet. Er war gut erzogen; denn er konnte im geschlossenen System einer statischen Gesellschaft glücklich werden.

Die statische Gesellschaft ist vorbei. Sie wurde von der dynamischen Gesellschaft mit ihrem Fluß, ihrer Hektik, ihren sich ändernden Strukturen und Werten, ihren Unsicherheiten und ihren Wagnissen abgelöst. Was morgen möglich, was morgen gültig sein wird, weiß heute keiner. Nicht mehr der Greis gilt, sondern der junge Mensch. Auch aus dieser Sicht gewinnt der Kult der Jugendlichkeit eine neue Begründung. Der junge Mensch tritt als Garant der Zukunft auf; denn er besitzt alle jene Eigenschaften, die die Zukunft gestalten: Vitalität, Phantasie, Energie und Einsatzbereitschaft. Der Jugendliche scheint durch antiquierte Traditionen nicht belastet, er kennt keine geschichtlich bedingten Vorurteile, ist sozusagen historisch nicht vorprogrammiert. Er ist offen für das Morgen, das

er nicht kennt, das er aber – so glaubt er wenigstens – in der Futurologie plant und von Tag zu Tag erschafft.

Margret Mead nennt in ihrem Buch „Der Konflikt der Generationen“ diese Situation die des Pioniers, nicht ohne Erinnerungen an die amerikanischen Siedler und Einwanderer zu wecken. Durch eine abenteuerliche Welt muß trotz jeweils neuer Überraschungen ein Weg gebahnt werden, der – das ist das Entscheidende – nur in der bereitwilligen Kooperation zwischen den Generationen, aber nicht mehr allein in Berufung auf die Erfahrung der Älteren zu finden ist. Denn für die heutige Situation trifft zu, was Margret Mead so beschreibt: „Noch bis vor kurzem konnten die Älteren sagen: ‚Weißt du, ich war einmal jung, aber du warst niemals alt.‘ Heute können die jungen Leute darauf antworten: ‚Ihr wart nie jung in der Welt, in der wir jung sind, und ihr werdet es auch nie sein!‘ Das ist die Erfahrung, die Pioniere und ihre Kinder normalerweise machen.“³ Diese Sätze formulieren das Autoritätsproblem, wie es sich bei der Generationenfolge ergibt. Der Konflikt der Generationen entsteht also aus dem Widerstreit des Wesens und vor allem des Inhalts von Autorität, wie sie in unterschiedlichen Generationen vorhanden ist.

Zur gleichen Problematik kommt A. Mitscherlich, wenn er unter den Begriffen „Pubertät und Tradition“ den Versuch unternimmt, den jungen Menschen von heute zu verstehen. Er entdeckt einen großen Traditionsverlust in unserer Zeit, dessen erstes Einzelelement heißt „die ‚Unsichtbarkeit des Vaters‘ in allen jenen sozialen Leistungen, die den Lebensunterhalt garantieren“. Da aber Vater, Tradition und Autorität unmittelbar miteinander zu tun haben, wäre zu fragen: Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich in dieser Lage für den Erzieher und den Erwachsenen? Mitscherlich antwortet: „Wenn dieser Jugend keine allgemeinverbindliche Tradition angeboten werden kann, dann schließt das keineswegs ein, daß ihr überhaupt keine Vorbildlichkeit erreichbar sein könnte. Diese wird freilich nur angenommen, wo die Jugendlichen je spüren, daß die Erwachsenen genau an den Unsicherheiten, Ungeborgenheiten sich erprobt haben, die sie, die jungen Menschen, unablässig bedrängen. Der Verlust eines reflexionslos hinzunehmenden traditionellen Sinnes, der wie bei jenem Indianerkind sagen würde, was ideale Identität wäre, ist das Merkmal, das durch die Generationen dieses Geschichtsaugenblickes konstant bleibt. In der Aufgabe des Bearbeitens, einigermaßen angstfreien Durchdenkens und Zusammensehens der Merkmale der Unsicherheit liegt die große Klammer, die auch diese Geschlechterfolge zusammenhält. Wer solche Not und Armut als Lehrmeisterin annimmt, kann sicher sein, daß die Jugend ihn respektiert und an ihm ihr Wesen bildet.“⁴

Ob aus der Sicht der Generationenfolge, ob im Blick auf die Pubertät des Jugendlichen – auf jeden Fall kann die Autorität nicht mehr so unbefragt und unkritisch sich als Zeuge des Gewohnten und Gültigen präsentieren, wie dies früher der Fall war. Wenn

³ M. Mead, *Der Konflikt der Generationen* (Olten 1971) 94 f.

⁴ A. Mitscherlich, *Pubertät und Tradition*, in: *Jugend in der modernen Gesellschaft*, hrsg. v. L. v. Friedeburg (Köln 1965) 304.

im Pionierdasein Autorität möglich und auch notwendig ist, dann wird sie eine andere in Legitimation und Selbstpräsentation sein müssen. Diese zeitgemäße und richtige Forderung bestimmt die Krise der Autorität mit.

Ideologische antiautoritäre Attitüde

Zu diesen beiden zeitbedingten Ursachen tritt eine dritte hinzu, die aufs erste spezifisch pädagogischer Provenienz ist, bei näherem Besehen aber eine ausgeprägt politisch-revolutionäre Zielsetzung hat. Es handelt sich um die antiautoritäre Attitüde in unserer Zeit.

Das pädagogische Anliegen einer antiautoritären Erziehung wurde wissenschaftlich bereits 1936 in dem bekannten, von E. Fromm und M. Horkheimer herausgegebenen Buch „Studien über Autorität und Familie“ formuliert. Die Beiträge von M. Horkheimer, E. Fromm und H. Marcuse bieten erste Einsichten in einen sogenannten „autoritär-masochistischen Charakter“, die nicht nur im Untertanenstaat des Dritten Reichs bestätigt wurden, sondern auch heute noch gültig sind. E. Fromm beginnt seine Darlegungen mit dem Satz: „Bei vielen Menschen ist ihr Verhältnis zur Autorität der hervorstechendste Zug ihres Charakters: sei es, daß die einen nur dann glücklich sind, wenn sie sich einer Autorität fügen und unterwerfen können, und um so mehr, je strenger und rücksichtsloser diese ist, sei es, daß andere sich auflehnend und trotzig verhalten, sowie sie auch nur irgendwie sich Anordnungen fügen sollen, und wären es auch die vernünftigsten und für sie selbst zweckmäßigsten.“ Fromm beschreibt als die wesentlichen Züge des autoritären Charakters: „Jene Lust am Gehorchen, an der Unterwerfung, an der Aufgabe der eigenen Persönlichkeit, jenes Gefühl der ‚schlechthinnigen Abhängigkeit‘.“⁵ Die Grundfrage dieser Studien, die 1950 in dem von Th. W. Adorno herausgegebenen Buch „The authoritarian personality“ (New York) weitergeführt wurden, lautet: Wie kann vermieden werden, daß die Autoritätshörigkeit in der Charakterstruktur eingewurzelt wird? Wie kann ein Mensch erzogen werden, der im Vollbewußtsein und Vollbesitz seiner Freiheit auch gegen eine repressive Gesellschaft zu stehen vermag? In diese Forschungen gingen natürlich auch viele Erkenntnisse der damals neu aufkommenden psychoanalytischen Theorie ein; es wirkte sich aber auch die proletarische Erziehung der Weimarer Zeit (S. Bernfeld, W. Reich, E. Hoernle, M. Klein usw.⁶) aus. In dem zitierten Sammelband von Fromm und Horkheimer findet sich auch ein Bericht von R. Meili über „Das Problem der Autorität in der neueren pädagogischen Literatur“. In diesem Bericht wird auch A. S. Neills Buch „The Problem Parent“ (London 1932) besprochen. Meili schreibt: „Am weitesten in der Ablehnung jeder Autorität, von der er nur die negativen

⁵ E. Fromm-M. Horkheimer, Studien über Autorität und Familie (Paris 1936) 77, 112.

⁶ Vgl. dazu L. von Werder, Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung (Frankfurt 1972) (Lit.).

Seiten sieht, geht wohl der Engländer A. S. Neill. Von der Freudschen Psychoanalyse ausgehend, erklärt er die Wirkung von Verbot und Strafe, aber auch die Gründe der Handlungsweise des Erziehers. Verbote und Strafen verdrängen nur die unterdrückten Strebungen, es bilden sich Komplexe, die sich anderwärts auswirken. Das Kind soll sich deshalb vollkommen frei ausleben können, dann wird es von selbst den rechten Weg finden, denn es ist von Natur aus gut. Eine rein technische Disziplin ist allerdings notwendig zur Aufrechterhaltung der Ordnung; aber sie soll nicht von den Erwachsenen ausgeübt werden, sondern von den Kindern selbst: Selbstregulierung.“⁷

Das Ende der sechziger Jahre brachte als pädagogische Neuentdeckung diese „antiautoritäre“ Erziehung; eine Vielfalt von Modellen bot sich an, von sozialistischen Kinderläden bis zu Summerhill. Das Spektrum möglicher Einstellungen zur Autorität geht von „nichtautoritärer“ bis zu antiautoritärer Erziehung, wobei Neills Summerhill mehr das Beispiel einer nichtautoritären Erziehung darstellt, die sozialistischen Kinderläden dagegen antiautoritär im strengen Sinn des Wortes, d. h. politisch-revolutionär sind. Sowohl A. S. Neill wie die antiautoritäre Erziehung greifen dabei auf W. Reich zurück, der vor allem den Zusammenhang zwischen Sexualität und Gesellschaft unterstrich und die „Selbstregulierung“ des Menschen (im Sinn seiner „Sexualökonomie“) zur entscheidenden pädagogischen Maxime erhob.

Im Vordergrund dieser antiautoritären Erziehung steht die Absicht, einen antiautoritären Menschen hervorzubringen; auf lange Sicht wird eine Veränderung der Gesellschaft angestrebt, in der es keine Herrschaft und keinen Untertanen mehr gibt. Daß in solchen pädagogischen Imperativen eine Option für eine bestimmte sozialpolitische Gestalt der Wirtschaft geschieht, gewiß jenseits einer sozialen Marktwirtschaft, sei nur am Rand vermerkt⁸.

Inzwischen ist das Wort „antiautoritär“ zum Schlagwort geworden. Es weckt und verstärkt negative Einstellungen der Autorität gegenüber, und manche Verhaltensweisen, die man früher schlicht Fliegelei oder Unhöflichkeit genannt hätte, gewinnen unter dem Etikett „antiautoritäres Verhalten“ den Rang eines politischen Engagements und den Nimbus eines revolutionären Akts. Daß diese Praktiken weithin Unfug sind, der mit wahrer und zu bejahender antiautoritärer Erziehung nichts zu tun hat, leuchtet jedem ein, der sich mit der Pädagogik einer „emanzipatorischen“ oder freiheitlichen Erziehung je befaßte.

Aus diesem dritten ideologischen Ursprung heraus wird Autorität natürlich verunsichert, ausgehöhlt, abgebaut. Für Eingeweihte existiert dabei eine Strategie der Zerstörung von Autorität: man macht sie lächerlich, man unterläuft ihre Absichten, man stellt sie bloß. „Das kleine rote Schülerbuch“ gibt Ratschläge für den Schüler: den Lehrer duzen, ihn bis zur Erschöpfung fragen, ihn unbeliebt machen. Beispiele dafür: „Plakate mitangaben über lehrer können auch ausserhalb der schule angeschlagen werden, z. b. in

⁷ Paris 1936, 855.

⁸ Vgl. R. Bleistein, Antiautoritäre Erziehung, in dieser Zschr. 187 (1971) 178–198, 391–406.

der strasse, wo der lehrer wohnt. Sie können als anzeigen im lokalblatt erscheinen.“⁹ Ebenso werden im „Roten Kalender 1972 für Lehrlinge und Schüler“ antiautoritäre Heldentaten wie in einem Heiligenkalender gefeiert. Beispiele dafür: 16. März 1968: Erster Bombenanschlag auf ein Kriminalgericht (Berlin); 14. Mai 1970: Andreas Baader wird befreit; 4. Juli: Dieter Kunzelmann schreitet aus und bekleckert das Münchner Amerikahaus mit (roter!) Farbe; 5. September 1958: Karl-Heinz Pawla schießt ins Berliner Landgericht; 4. Oktober 1968: Tegeler Weg, Berlin: 150 verletzte Polizisten, 30 verletzte Demonstranten. Referendar hißt rote Fahne im Landgericht. Im gleichen Kalender werden unter der Überschrift „Was man alles machen kann“ Anweisungen revolutionärer Art gegeben, die teils witzig, teils komisch, teils kriminell sind, wenn z. B. geraten wird, „sich beim Umgang mit kostbaren Maschinen mal irren“¹⁰.

Durch diese Methoden wird die Autorität tiefer in die Krise gebracht bzw. es wird vermutlich die Autorität in ihrer Krise mehr sichtbar. Das Denkmal, dessen Sockel schon untergraben war, erhält jenen Stoß, der es zum Einsturz bringt – so sehen es zumindest manche sogenannte Antiautoritäre.

Die Aufgabe dieses kurzen Überblicks war, die Krise der Autorität in ihrem Wesen und ihrer Herkunft darzustellen. Vor allem auf pädagogische Gesichtspunkte wurde dabei Wert gelegt. Noch viele andere Ursachen wären aufzuzeigen, etwa bei der Frage nach dem Zusammenhang von Autorität und Religion, von Autorität und allgemeiner Sittlichkeit, von „vaterloser Gesellschaft“ (A. Mitscherlich) und Autorität usw.¹¹.

Pädagogische Probleme in dieser Krise

Die pädagogischen Probleme, die sich aus der Krise der Autorität ergeben, stehen unter einem doppelten Aspekt: einmal können sie im Hinblick auf Eltern und Erzieher besprochen werden, zum anderen können sie im Hinblick auf den Jugendlichen behandelt werden. Beide Aspekte sollen jeweils zur Sprache kommen im Problemfeld subjektive gegen objektive Autorität, wahre Autorität gegen Autokratismus und endlich im Bereich der Spielraumtheorie.

Subjektive gegen objektive Autorität

Wenn man die Verhaltensweisen Jugendlicher aufmerksam beobachtet, entdeckt man darin keineswegs eine totale Ablehnung jeglicher Autorität. Nur der fordernden, unmittelbar zwingenden Amtsautorität oder objektiven Autorität wird von vornherein

⁹ das kleine rote schülerbuch (Frankfurt 1971) 41, 43, 44; vgl. auch die Gegenschrift: gerd hamburger, das kleine gelbe schülerbuch (graz 1971).

¹⁰ Roter Kalender 1972 für Lehrlinge und Schüler (Berlin 1971) 22 ff., 95.

¹¹ Vgl. dazu: Probleme der Autorität, hrsg. v. J. M. Todd (Düsseldorf 1967); W. Anz u. a., Autorität in der Krise (Regensburg 1970); A. Mitscherlich, Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft (München 1965) 228 ff.

Respekt und Gehorsam verweigert. Im Gegensatz dazu gilt die subjektive und persönliche Autorität heute wie früher. Der Jugendliche hat keine Schwierigkeit, einem bewunderten Lehrer zu gehorchen, den von ihm verehrten Eltern Gehorsam zu leisten oder sich nach den Ratschlägen eines Geistlichen, der ihm etwas bedeutet, zu richten. Ähnlich subjektive Autoritäten stellen dar: in der Altersgruppe die Group-leader, in Basisgruppen die – nicht in jedem Fall – gewählten Führerpersönlichkeiten, auf der Suche nach einem Ideal die Stars der Unterhaltungsindustrie, der Kunst, des Sports, der Politik, der Technik. Erstaunlicherweise bringen junge Menschen diesem Starkult gegenüber nur eine große Kritiklosigkeit auf, ganz im Widerspruch zu ihrer sonstigen kritischen Einstellung. Die Bewunderung gilt natürlich auch „säkularen Heiligen“ wie Che Guevara, Ho-Tsching-Minh, Camilo Torres, John F. Kennedy, Martin L. King, Albert Schweitzer.

Die bei den Jugendlichen vorhandene Bevorzugung der subjektiven Autorität wird von den modernen Sozialpsychologen reflektiert, besser: wird von der Sozialpsychologie aufgegriffen und bestätigt; denn Autorität ist im Verständnis dieser Wissenschaft nicht etwas, was der Träger von Autorität besitzt, sondern was ihm vom Jugendlichen entgegengebracht wird. Im Akt der Bewunderung, des Gehorsams und der Unterwerfung wird der Autoritätsträger erst vom jungen Menschen mit Autorität ausgestattet, mit Autorität begabt. Bei dieser psychologischen Reduktion von Autorität geht natürlich der Sinn für eine anthropologisch begründbare objektive Autorität gänzlich verloren; es liegt auf der Hand, dafür gleich ein anderes Wort, etwa Befehlsgewalt, vorzuschlagen oder soziologisch die objektive Autorität auf funktionale Autorität zu begrenzen.

Nun ergibt sich in diesem Zusammenhang ein praktisches und ein theoretisches Problem. Das praktische Problem artikuliert sich in dem Imperativ: Jeder Erzieher muß immer wieder neu die Autorität gewinnen; er besitzt sie nicht ein für allemal. Entsprechend der Altersstufe wie der Lebenssituation muß je neu jener Respekt gewonnen werden, der sich dann in eine gewisse „bejahte Abhängigkeit“ (M. Horkheimer) des Jugendlichen umsetzt. Mag einem Kind gegenüber der dezidierte Widerstand gegen eine Forderung die rechte Äußerung von Autorität sein, wird bei einem Pubertierenden vermutlich auf dem Weg der begründeten, einfühlenden „Kompromißbereitschaft“ Autorität gewonnen. Ist im einen Fall eine schier grenzenlose Geduld nötig, so macht im anderen Fall detailliertes Wissen einen solchen Eindruck, daß es Autorität begründet, d. h. es trägt persönliche Autorität wie Sachkompetenz dazu bei, Autorität zu bestätigen (wenn auch nicht zu legitimieren). Der „Vorsprung“ der Erzieher und Erwachsenen besitzt also ganz unterschiedliche Qualitäten; er ist bald intellektueller, bald pädagogischer Art, bald das Charisma der Menschenführung, bald der Ertrag eines langen und intensiven Studiums, bald menschliche Reife schlechthin.

Diesem Anspruch, jeweils neu Autorität zu werden, unterliegen selbstverständlich auch die Eltern. Der Lernprozeß, sich als Autoritäten immer wieder befragen zu lassen, wird mühevoll sein; die Berufung auf staatliche oder transzendente Legitimation genügt da nicht. Jugendliche kennen in dieser Hinsicht keinen Denkmalsschutz. Dagegen ist es

wahrscheinlich, daß die Fähigkeit der Eltern, sich immer wieder neu von ihren Kindern in Frage stellen zu lassen, heute am meisten Autorität begründet. In solchem „Spiel“, das der Ernstfall ist, erfährt der Jugendliche, daß der Erwachsene mit ihm der Herausforderung der gemeinsam zu bestehenden neuen Situationen nicht unter Aufrechterhaltung rechtlicher Fiktionen oder durch Ausübung von Sanktionen ausweicht.

Das theoretische Problem, das sich in diesem Zusammenhang stellt, lautet: Überlebt eine subjektive, persönliche Autorität auf die Dauer, ohne eine objektive Autorität? Daß umgekehrt mehr als wünschenswert ist, daß eine objektive Autorität durch eine subjektive die ihr eigene Glaubwürdigkeit gewinnt, scheint unbestritten und ist deshalb nicht unser Problem. Frage aber ist: Wie verhält sich subjektive Autorität zu einer objektiven? Ist es nicht notwendig, daß im Hintergrund der subjektiven Autorität letzte Werte, Grundsätze, Normen stehen, die eine objektive Qualität besitzen und die als solche, auch als institutionell verfaßte Wirklichkeit (in Personen, im Amt), nicht mehr in Frage gestellt werden sollen und können? Selbst wenn diese Absoluten im Hintergrund je nach der weltanschaulichen oder ideologischen Position von den einen in einem transzendenten Gott, von den anderen in einem humanen Ethos, von den dritten in den Prinzipien einer klassenlosen Gesellschaft gesehen werden – es existiert ein objektiver, mit Autorität ausgestatteter Wert, der in einem Amt sich dem leib-seelischen, sozialen Wesen Mensch präsentiert und der als Inhalt und Qualität in die subjektive Autorität eingeht. Die Alternative kann also nicht lauten: subjektive oder objektive Autorität. Man könnte nur von einer sich gegenseitig bedingenden und stabilisierenden Polarität sprechen.

Vermutlich wird vom heutigen Jugendlichen nicht gesehen, daß dort, wo er einem einzelnen eine subjektive Autorität zugesteht, er sich zugleich auf eine objektive Autorität bezieht, sich und den Träger objektiver Autorität also der Norm, dem Wert bzw. dem Amt (mehr unbewußt als bewußt) unterordnet. Gerade auf diesem Feld einer anthropologischen Erhellung von Autorität wird noch große Aufklärungsarbeit zu leisten sein, damit der Idealismus junger Menschen nicht in einem Subjektivismus der Willkür endigt bzw. nicht von Agenten faszinierender Ideologien mißbraucht wird.

Wahre Autorität statt Autokratismus

Wo jede Autorität von der Bildfläche verschwindet, wird dem jungen Menschen ein Bären dienst erwiesen; denn er braucht für seine Selbstwerdung Autorität, eine Autorität, die ihn einfordert, „provoziert“, herausfordert, ihm auch widersteht. Es entspricht höchstens den fragwürdigen Grundsätzen einer verweichlichenden Laissez-faire-Erziehung, ohne jede Art von Autorität auskommen zu wollen. Selbst wenn man eine solche Erziehung ablehnt, besteht noch ein gewaltiger Unterschied zwischen autoritär, autoritativ und autokratisch, eben im Sinn einer fortschreitenden Verschärfung der Macht und der Erzwingbarkeit von Unterordnung. Aber allem Gerede von antiautoritärer Ein-

stellung zum Trotz, die eine Abschaffung jeder Autorität meint, muß ein verantwortlicher Erzieher festhalten: ohne Autorität wird auch heute ein junger Mensch nicht erzogen.

Einen Beweis für diese Behauptung bietet die Untersuchung von R. Wyatt, die im Rückgriff auf Kenneth Kenniston (Young Radicals, New York 1968) den Rebellen des sogenannten Vietnam-Sommers (Juli–September 1967) galt. Wieso waren es gerade diese jungen Menschen, die auf den Straßen Amerikas die Polizei provozierten und ihr die heißesten Schlachten lieferten? Wyatt entdeckt bei der Anamnese der Studenten jeweils eine starke Bindung an die Mutter, eine ambivalente Beziehung zum Vater, eine heile, konformistische Familienatmosphäre und eine Periode heftiger Auseinandersetzung zwischen dem Pubertierenden und den Eltern. In der Unsicherheit über ihre Erziehung hatten die Eltern wenig eindeutige Forderungen artikuliert, so daß der junge Mensch seine Identität nicht finden konnte. Wyatt zieht die Konsequenz: „Da ihm eine solche Haltung abgeht, muß der junge Mensch seinen Einsatz sowohl in seinen Argumenten als auch in seinen Haltungen erhöhen. Er muß extremer werden, die Dinge härter vorantreiben, mehr Regeln übertreten, um die Grenzen der Autorität, gegen die er sich gestellt hat, ebenso wie die der eigenen Persönlichkeit zu prüfen, in der unbewußten Hoffnung, daß schließlich doch alles ins rechte Gleis kommen und ihn rechtfertigen wird.“¹² Er meint abschließend: „Auch die liberale Nachsicht der Eltern hat ihre Probleme.“ Opposition ist dort notwendig, wo ein Mensch zu sich selbst finden will. Auch hier gilt das Wort A. Solschenizyns: „Der Preis der Feigheit ist nur das Böse; wir ernten Mut und Sieg nur, wenn wir Opfer wagen.“¹³

In gleicher Weise stellen R. und A. M. Tausch in ihrer „Erziehungspsychologie“ fest, daß es – im Lehrerverhalten – verschiedene Typenkonzepte gibt: sehr autokratisch, autokratisch, sozial-integrativ, Laissez-faire-Verhalten. Die Autoren optieren dabei aufgrund erzieherischen Vorteils für das sozial-integrative Typenkonzept, das folgendermaßen charakterisiert wird: „Geringe Häufigkeit von Ausdrucksformen der Macht, Stärke, Verfügungsgewalt und hierarchischer Überlegenheit über andere – Dirigierung und Führung anderer Personen zur Erreichung von Zielen nur in einem unbedingt notwendigen Ausmaß – Notwendige Führung in einer Art, die die Gleichwertigkeit und Würde des Partners, insbesondere auch des Kindes, achtet – Größere Häufigkeit kooperativer Verhaltensweisen – Ermöglichung eines größeren Ausmaßes spontanen Verhaltens anderer Individuen – Förderung der Unabhängigkeit, Sicherheit und Entscheidungsfreiheit anderer Personen.“¹⁴ Aus dieser Beschreibung der erzieherischen Praxis ist zu entnehmen, daß es keineswegs um die Abschaffung jeder Autorität gehen kann (denn es ist von Dirigierung und Führung die Rede), daß aber die für autokratische

¹² F. Wyatt, Motive der Rebellion, in: Psyche 22 (1968) 580; vgl. auch: K. Kenniston, Neue empirische Forschungen zu den Studentenrevolten: die amerikanische Studentebewegung, in: Aufstand der Jugend?, hrsg. v. Kl. Allerbeck u. L. Rosenmayr (München 1971) 83 ff.

¹³ A. Solschenizyn, Im Kampf mit der Lüge, in: Die Zeit 1. 9. 1972, 23.

¹⁴ R. und M. Tausch, Erziehungspsychologie (Göttingen 1970) 177.

Verhaltensformen typischen Begriffe wie Befehl, Verwarnung, Drohung, Strafen usw. darin ebensowenig vorkommen wie die für das Laissez-faire-Verhalten typischen Begriffe der Gleichgültigkeit und grenzenlosen Nachsicht.

Es beschäftigt uns also der Stil der Autorität. Grundsätzlich müßte dabei das Verhältnis von Autorität und Freiheit bedacht werden. Autorität und Freiheit sind keine Alternativen, sondern sich gegenseitig bedingende Wirklichkeiten. Diese Behauptung bedarf der Interpretation. Freiheit, also selbstbewußte Selbstverfügung des einmaligen, geschichtlichen Menschen, wächst an der Hand von Autoritäten heran, wenn der erzieherische Prozeß entwicklungspsychologisch gesehen wird. Freiheit wird ebenso zur Entscheidung ermächtigt durch das Zurückgebundensein an die Autorität der Sache, d. h. der Wirklichkeit, und an die Objektivität letzter absoluter Setzungen bzw. Werte, da Freiheit mit purer Willkür nur den äußeren Schein der Liberalität gemeinsam hat. Autorität aber wird in letzter Freiheit getragen und bejaht und übt erst dadurch ihren Einfluß erzieherischer, integrierender und orientierender Art aus. Diese anthropologische Sicht bringt Licht in das anstehende pädagogische Problem um Freiheit und Autorität. Es ergibt sich nämlich: Freiheit exklusiv gegen Autorität zu stellen ist eine unzulässige Verkürzung der menschlichen Wirklichkeit. Selbst wenn es immer wieder neue Konflikte zwischen Autorität und Freiheit gibt, so beweist das nur, daß die Balance beider labil und gefährdet ist.

Die auch mit dem Jugendlichen gemeinsam anzustellende Reflexion über das Verhältnis von Autorität und Freiheit kann dem jungen Menschen zur Einsicht in seine Freiheit und zur Anerkennung der Autorität verhelfen, die in seinem Leben letzte Ansprüche signalisiert, die also dazu beiträgt, den zur Willkür neigenden ungeformten Willen zu prägen.

Bei dieser Bejahung von Autorität muß noch auf die Äußerung von Autorität geachtet werden: nicht Kadavergehorsam, nicht friderizianischer Drill, nicht knechtische Unterwerfung, sondern Väterlichkeit, die im Sinn des lateinischen Worts „auctoritas“ den Selbstbesitz des Jugendlichen „mehren“ will. „Auctoritas“ unterschieden die Römer deutlich von „potestas“¹⁵. Daß dabei das Gespräch, der Dialog, die Auseinandersetzung eine entscheidende Rolle spielen, daß dabei das gegenseitige Vertrauen die unabdingbare Basis des erzieherischen Geschehens abgeben muß, kann keiner bestreiten, der den pädagogischen Prozeß reflektiert hat. Man kann also nur den Titel eines lesenswerten Buchs unterstreichen: „Autorität ‚ja‘, autoritäre Erziehung ‚nein‘!“¹⁶

Die Spielraumtheorie

Ein modernes pädagogisches Modell zur Lösung der Autoritätsproblematik bietet sich in der sogenannten Spielraumtheorie an. Was meint dieser Begriff?

¹⁵ Auctoritas und Potestas, hrsg. v. K. Schaller u. H. Gräbenitz (Hamburg 1968) (Lit.).

¹⁶ Kindler-Lektorat/Herausgeberteam, Autorität „ja“, Autoritäre Erziehung „nein“ (München 1971).

Zuerst wird damit unterstrichen, daß das Erziehungsfeld einen Spielraum darstellt, in dem grundlegende Vollzüge und Verhaltensweisen „spielerisch“, d. h. im Experiment eingeübt werden können. Mit diesem Motto des Spiels wird das Tastende, der Versuch, das Probierverhalten des Jugendlichen beschrieben, das seiner Unsicherheit, seiner Suche nach einer inneren Gestalt entspricht, seinem Verlangen, nicht von vornherein in eine strenge Form gepreßt zu werden. Die prägende Unwiderruflichkeit menschlicher Entscheidungen verbietet es, das Spiel mit Willkür zu verwechseln; denn es ist der Ernstfall. Der Gedanke des Spielerischen bestätigt nur die Einsicht, daß grundlegende Erfahrungen und Erkenntnisse mehr in der Gelöstheit des Spiels als unter dem Zwang einer Autorität und unter dem Druck eines Befehls gemacht werden. Man denke nur an die spielerische Zufälligkeit, in der große Erfindungen gelangen.

Der Spielraum stellt zweitens ein Feld dar, in dem der Jugendliche und der Erwachsene in gleicher Weise agieren. Der Erwachsene sitzt also nicht unbeteiligt in den hohen Rängen über einer Arena, von denen aus er begutachtet, dirigiert, anfeuert und sofort auch jede falsche Aktion tadelt. Der Erzieher befindet sich mit dem Jugendlichen auf der gleichen Ebene, spielt in demselben Raum, d. h. er ist präsent, mitbeteiligt, betroffen. Dadurch wird erzieherischer Kontakt eröffnet, wird die Gemeinsamkeit der Erziehungssituation gewährleistet, wird erst die gemeinsame Einübung auf einer Ebene ermöglicht. Kühle erzieherische Distanz ist unmöglich; Engagiertheit wird zur einzig gültigen pädagogischen Verhaltensweise.

Ein Drittes, was die Spielraumtheorie fordert, ist über die faktische Gemeinsamkeit hinaus die Einsicht, daß nur gemeinsam die neue pädagogische Situation zu bewältigen ist. In einem gemeinsamen Überlegen und Entscheiden, in das jeder das Seine einbringt: der Jugendliche seine Vorurteilslosigkeit und Phantasie, sein Lebensgefühl und seinen Werdewillen, der Erwachsene seine in Verantwortung gereifte Einsicht, sein Bewußtsein um Tradition, seine sachliche Informiertheit. Jeder ist dabei auf seine Weise eine Autorität: jeder hat zu sagen und jeder hat zu hören. Jeder muß auch nach dem Mißglücken eines Experiments sich veranlaßt sehen, nach den Gründen des Mißgeschicks zu suchen und notfalls sein Versagen, seine Schuld zu bekennen.

Endlich wäre – viertens – nicht zu vergessen, daß faire Spielregeln die Atmosphäre des Spielraums bestimmen sollten. Wie wird ein „Recht“ verteidigt, wie wird der andere korrigiert, wie werden Vorwürfe vorgetragen, wie wird eine explosive Situation bestanden usw. – über alle diese möglichen Weisen zwischenmenschlicher Begegnung sollte Einigkeit bestehen, in einem pädagogischen Fair play.

Die Frage nun, die gerade extreme Weisen der antiautoritären Erziehung nahelegen, lautet: Ist es möglich, Autorität gänzlich zugunsten der Eigenerfahrung des Kindes und Jugendlichen abzuschaffen, oder muß nicht vielmehr jeweils eine Balance zwischen verantworteter Abhängigkeit von der Autorität und der gut kalkulierten Eigenerfahrung gefunden werden? Aufgrund der bisherigen Ausführungen kann man sich nur für die beschriebene Balance entscheiden. Vermutlich wird die Verantwortung des Erziehers gerade in die Kalkulation des Risikos einzugehen haben. Dabei spielen Sachverstand

und eine Distanz erlaubende Lebenserfahrung als „Vorsprung“ eine wichtige Rolle. Dabei ergibt sich auch in lebensgefährdenden und wirklich schädigenden Grenzsituationen die Forderung, deutliche Gebote und Verbote auszusprechen. Mit wachsender Reife allerdings wird sich die Balance zugunsten der Eigenerfahrung verschieben und es wird auch die Kalkulation des Risikos immer mehr in die Verantwortung des jungen Menschen übergehen können. Das Modell des Spielraums erlaubt einerseits die kalkulierte Eigenerfahrung, bringt andererseits die verantwortete Autorität zum Zug, so daß dann im Zusammenklang beider der beste, sicherste Weg in die Zukunft des Jugendlichen (gemeinsam mit ihm) gefunden werden kann.

Es ist nicht auszuschließen, daß auch innerhalb der Spielraumtheorie Entscheidungssituationen entstehen, die gänzlich zu Lasten des Erwachsenen gehen. Da aber der Jugendliche selbst beim Prozeß der Entscheidungsfindung beteiligt war, da er gespürt hat, daß es um ihn und sein Leben und nicht um die Durchsetzung einer abstrakten Norm oder um das väterliche Prestige geht, wird er leichter bereit sein, sich unterzuordnen als in jener Situation, in der ihn ein Befehl oder eine Entscheidung wie ein Blitz aus heiterem Himmel treffen. An diesem Beispiel wird erneut klar, daß elterliche Autorität erst einmal eine Pflicht beinhaltet und erst in zweiter Linie ein Recht einräumt.

Die Krise der Autorität wird vermutlich auch in Zukunft mehr einen Abbau als einen neuen Aufbau von Autorität fördern. Wie weit dieser Prozeß noch treiben wird, läßt sich nicht prophezeien. Gewiß wird er dort zerstörerisch, wo er zweierlei mißachtet: die Autorität der Sache und die Autorität der Freiheit. In der Autorität der Sache geht es um den Respekt vor der totalen Wirklichkeit, die gerade durch Ideologien manipuliert und verstellt wird. Die Autorität der Freiheit markiert jene Grenze, die in der einmaligen Verantwortlichkeit des Individuums besteht. Wo die Autorität der Sache und der Freiheit abgeschafft wird, hat die Stunde der Diktatur geschlagen.