

Hochschule Merseburg
Fachbereich: Soziale Arbeit. Medien. Kultur.
Studiengang: Soziale Arbeit (B.A.)
Erstgutachterin: Prof. Dr. phil. Maria Nühlen
Zweitgutachter: Prof. Dr. phil. Jens Borchert

Autorität und Gehorsam in der Pädagogik.

*Zur Legitimität und Kritik der pädagogischen Intervention in gegenwärtigen
pädagogischen Prozessen.*

Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts im
Studiengang Soziale Arbeit

Vorgelegt von: Sophie Haid
Matrikelnummer: 20167
Email-Adresse: sophie.haid@gmail.com
Ort, Datum: Leipzig, 25. August 2017

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Begriffe.....	5
2.1	Gehorsam	5
2.2	Autorität	6
2.3	Disziplin.....	8
3	Das Dilemma – Die Asymmetrie in pädagogischen Konstellationen	10
3.1	Erziehung und Pädagogik zwischen Freiheit und Zwang.....	10
3.2	Die Temporalisierung des Zwanges – »Erst-dann«	11
3.3	Freiheit erwirbt man durch Gehorsam?	13
3.4	Selbstdisziplin erwirbt man durch Freiheit	16
4	Argumente für die Legitimität von Gehorsam	18
4.1	Versuch einer alltagspraktischen Argumentation	18
4.1.1	Die Notsituation.....	18
4.1.2	Berufung auf überlegenes Wissen	19
4.1.3	Entlastung	20
4.2	Durch Gehorsam zu Selbstbewusstsein	21
4.2.1	Verzicht als pädagogisches Hilfsmittel?.....	22
5	Demokratie und Gehorsam im Verhältnis.....	24
5.1	Stanley Milgram – Experimente zum Autoritätsgehorsam.....	25
5.2	Hannah Arendt – die Banalität des Bösen	26
6	Ansätze für die Praxis	28
6.1	Die Haltung.....	28
6.2	Transparenz und Partizipation	29
6.3	Von Fall zu Fall	30
6.4	Autorität statt Gehorsam	31
7	Fazit.....	33

8	Literaturverzeichnis.....	35
9	Onlinequellen	38
10	Abbildungsverzeichnis	38
11	Selbstständigkeitserklärung	39

1 Einleitung

„Die Menschheitsgeschichte begann mit einem Akt des Ungehorsams, und es ist nicht unwahrscheinlich, daß sie mit einem Akt des Gehorsams ihr Ende finden wird.“¹

In den vergangenen Jahren hatte ich die Möglichkeit in verschiedenen Bereichen der sozialen und (sozial)pädagogischen Arbeit Einblicke und Erfahrungen zu sammeln. Auch durch das Studium der sozialen Arbeit angeregt, kam ich immer wieder dazu, das was mir begegnete kritisch zu hinterfragen. Dazu gehört auch, dass ich mich selbst und mein pädagogisches Handeln detailliert reflektieren möchte und nichts in meinem pädagogischen Tun als selbstverständlich verstehen will.

In der Regel befinde ich mich in meiner pädagogischen Tätigkeit (mit Kindern und Jugendlichen) in Situationen, in denen ein deutliches Machtgefälle besteht. Dieses Gefälle entsteht mitunter durch den pädagogischen Auftrag, durch die Aufsichtspflicht und die damit einhergehende Verantwortung, aber auch durch den Altersunterschied und den Vorsprung an Wissen und Erfahrung. Dass sich aber alleine daraus nicht jedes Handeln als selbstverständlich gegeben legitimieren lässt, soll Gegenstand dieser Arbeit sein.

In einer »mächtigen« Position zu sein, sollte nicht automatisch bedeuten, dass das Recht zu überwältigendem oder übergreifendem Handeln besteht. Ganz im Gegenteil sollte es dazu einladen, über diese Position zu reflektieren und nach Möglichkeiten zu suchen, das bestehende Machtgefälle so weit wie möglich abzubauen.

Gehorsam und Autorität sind Begriffe, die in einem erzieherischen und pädagogischen Kontext einen Wandel durchlaufen haben. Gab es früher einen allgemeinen Konsens darüber, dass Erziehung auf Strenge, Strafen, Lob und Tadel basierte und Gehorsam zu den wichtigen Tugenden gehörte, ist heute vieles davon (zurecht) in Verruf geraten. Besonders durch die pädagogische Reflektion der Nachkriegszeit und der anti-autoritären Bewegung der 68er-Jahre wurden der Wert, der Sinn und Unsinn von Gehorsam, Disziplin und Autorität neu diskutiert und durchdacht. Überwunden scheint vieles davon dennoch nicht zu sein.

Besonders in der Arbeit mit kleineren Kindern bemerkte ich häufig, dass über ihren Kopf hinweg entschieden wird. Unter der Annahme, Erwachsene wissen am besten, was »gut« und »richtig« für Kinder sei, legitimiert sich die pädagogische Tätigkeit und das oft ohne die Einbeziehung derer, die davon betroffen sind. Besonders in der Erziehung kleiner Kinder und in Institutionen für diese (zum Beispiel Schule und Kindergarten)

¹ Fromm, E. 1990. *Über den Ungehorsam*. S. 9.

wird Gehorsam erwartet und durch ein natürliches Abhängigkeitsverhältnis begründet. Kinder und Jugendliche sind keine Objekte der Fürsorge durch Erwachsene. Erwachsene haben nicht das Recht, einfach über junge Menschen zu bestimmen. Das ist so deutlich in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben. Die Kinderrechtskonvention besagt klar, dass Kinder und Jugendliche eigene Rechte haben, sie sind eigene Persönlichkeiten. Wirksam können solche Rechte allerdings erst dann werden, wenn Kinder und Jugendliche Bestandteil des Lebensalltags sind, wenn Kinder und Jugendliche in ihrem Lebensumfeld, bei gesellschaftlichen und politischen Prozessen mitgestalten und aktiv mitbestimmen können.

Im Fokus dieser Arbeit stehen der Wert des Gehorsams (als eine ethische Kategorie) und die Frage, ob und wenn ja wie sich Gehorsam in der Pädagogik begründen lässt. Dazu wird am Beginn der Arbeit ein Kapitel zur Klärung der Begriffe Gehorsam, Autorität und Disziplin vorgestellt, um begriffliche Missverständnisse nach Möglichkeit zu vermeiden.

In einem nächsten Kapitel findet eine Auseinandersetzung mit einer der elementaren Fragen der Pädagogik statt, nämlich dem Verhältnis von Gehorsam und Freiheit und der Frage, wie Erziehung und Pädagogik an sich unter der Idee des mündigen Menschen aussehen können. Im weiteren Verlauf werden verschiedene Argumente vorgestellt, die versuchen, Gehorsam in der Pädagogik zu legitimieren und zum Teil sogar die Anwendung von Zwang zur Pflicht erklären. In einem letzten Teil soll dann gezeigt werden, dass die Ablehnung von Gehorsam letztlich eine demokratische Forderung ist. Als eine Alternative zu Gehorsam soll eine Idee einer pädagogischen Autorität vorgestellt werden, die nicht auf Überwältigung basiert, sondern auf Vertrauen und Zugewandtheit. Eine Idee von Autorität, welche die Beziehung und die einzelnen Persönlichkeiten, sowohl der Menschen mit denen wir arbeiten, als auch die eigenen, also die der Pädagog_innen² in den Fokus rückt.

² In dieser Arbeit wird versucht eine geschlechtergerechte Sprache zu verwenden. Es werden die beiden binären Geschlechter weiblich und männlich genannt und eine »gender gap« verwendet, um auch Menschen nicht von einem »Gemeint-Sein« auszuschließen, die sich weder als weiblich noch als männlich beschreiben, sondern als trans-, intersexuell oder nicht-ident. Siehe dazu: Gender Institut Bremen: *Gender Gap*. „In dieser queer-feministischen Rechtschreibung steht zwischen dem Wortstamm und dem Anhängsel ‚innen‘ ein Unterstrich. Der Unterstrich symbolisiert, dass es sich bei einer Personengruppe, nicht nur um zwei Geschlechter handelt. Er ist eine symbolische Geschlechter Lücke (Gender Gap) für alle anderen Geschlechter. Bsp.: Mit Teilnehmer_innen sind somit alle Personen gemeint, die sich weiblich, männlich, trans, intersexuell oder nicht-ident verorten.“

2 *Begriffe*

»Gehorsam«, »Autorität« beziehungsweise »autoritär« und »Disziplin« sind Begriffe, die im allgemeinen Sprachgebrauch, aber zum Teil auch in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen häufig undifferenziert gebraucht werden. Auf den ersten Blick scheint es so, als gäbe es einen allgemeinen Konsens darüber, was diese Begriffe bedeuten und in welchen Kontexten sie zu gebrauchen sind. Jedoch wird bei genauerer Betrachtung deutlich, dass ein und derselbe Begriff ganz unterschiedliches meinen kann. Eine ausführliche Begriffsanalyse wäre zwar interessant, soll aber nicht Ziel dieser Arbeit sein. Dennoch ist in diesem Kapitel der Versuch angelegt, Kerngedanken für ein Verständnis der oben genannten Begriffe zu erarbeiten, auf die sich dann in der folgenden Arbeit bezogen werden kann.

2.1 *Gehorsam*

Sofern nicht gerade ein Märtyrer vor einer Waffe steht, wird der lebensbedrohte Mensch schlagartig tun, was von ihm verlangt wird und gehorchen. Sind in einem demokratischen Prozess Gesetze entstanden, ist danach von allen an diesem Verfahren Beteiligten Gehorsam gegen das Gesetz zu erwarten.³ Bereits an diesen Beispielen von Hannah Arendt zeigt sich, dass Gehorsam in seiner begrifflichen Verwendung ein undifferenzierter Begriff ist. Was besagt ein Begriff, der in einem Fall durch Brutalität Bedingungslosigkeit hervorruft, in einem anderen Fall jedoch ein demokratisch legitimes Verhalten meint? Gehorsam wird je nach Auffassung mal als Verbrechen und Katastrophe, dann wieder als Tugend verstanden.⁴

Max Weber bietet eine präzise Definition von Gehorsam, welche bereits das ethische Problem des Gehorsams – die Gegenstand dieser Arbeit sein soll – intoniert, wenn er sagt:

„Gehorsam soll bedeuten: dass das Handeln des Gehorchenden im wesentlichen so abläuft, als ob er den Inhalt des Befehls um dessen selbst willen zur Maxime seines Verhaltens gemacht habe, und zwar lediglich um des formalen Gehorsamsverhältnisses halber, ohne Rücksicht auf eigene Ansicht über Wert oder Unwert des Befehls als solchen.“⁵

Max Weber stellt den Gehorsam als ein Moment der Selbst-Rücksichtslosigkeit dar. Gehorsam wird also nicht an seinem Inhalt, sondern nur an der Struktur gemessen. Es wird sozusagen aus Prinzip gehorcht und weil es das jeweilige Verhältnis verlangt, der

³ Vgl. Arendt, H. 20155. *Macht und Gewalt*. S. 42.

⁴ Vgl. Wirth, M. 2016. *Distanz des Gehorsams*. S. 9.

⁵ Weber, M. 1976. *Wirtschaft und Gesellschaft*. S. 123.

Inhalt bedarf jedoch keiner inneren Zustimmung.

Der Grund für gehorsames Handeln liegt somit auch nicht im Wollen, sondern extern im Sollen:

„Wenn man freiwillig handelt, dann tut man, was man will – und man tut etwas, weil man es will. Die Warum-Frage wird durch das eigene Wollen beantwortet. Wenn man hingegen gehorcht, dann tut man etwas, weil man es soll – die Warum-Frage wird durch ein Sollen, eine Pflicht bzw. den Befehl, der diese Pflicht aktualisiert, beantwortet.“⁶

Jedoch stellt sich dann die Frage, ob sich gehorsames Handeln per se von freiwilligem Handeln unterscheidet. Denn gehört nicht auch zu einer Gehorsamshandlung die Zustimmung und somit eine Freiwilligkeit? Das würde das Gehorsamsgeschehen insofern prägen, dass die Möglichkeit besteht, aus dem Gehorsamsgeschehen auszusteigen, dann kann weiter festgehalten werden, dass Gehorsam eine gewünschte Haltung meint, welche auf den Befehl einer Autorität folgt.⁷

Gehorsam meint in dieser Arbeit also ein Verhalten, welches:

- Sich nicht in erster Linie nach seinem Inhalt richtet,
- sich am Sollen und nicht am Wollen orientiert und
- auf den Befehl einer Autorität folgt.

2.2 *Autorität*

Ähnlich wie der Begriff des Gehorsams, unterliegt auch der Autoritätsbegriff häufig einer undifferenzierten Verwendung. Wenn von »Autorität« die Rede ist, kann das unter anderem 1. das Konzept der autoritären *Persönlichkeit* von Adorno meinen⁸ oder es weist 2. auf autoritäre *Verhaltensweisen* hin oder es meint 3. die *Anerkennung* von Autorität, wie es zum Beispiel Hannah Arendt beschrieben hat.⁹

Wenn in der folgenden Arbeit von Autorität gesprochen wird, dann – wenn nicht anders angegeben – im letzteren Sinn. Entscheidend dabei ist, dass Autorität nicht als Merkmal einer Persönlichkeit oder einer Verhaltensweise auftritt, sondern als Merkmal einer Beziehung. Das heißt Autorität bezeichnet ein zwar asymmetrisches, aber letztlich wechselseitiges Anerkennungsverhältnis.¹⁰

»Autorität« kommt von dem lateinischen Wort »auctor« und bedeutet so viel wie Ratgeber. Eine Person die Gewähr dafür bietet, dass ihrem Rat Geltung oder Anerkennung entgegengebracht wird. In einem ursprünglichen Sinne (soweit dies

⁶ Schmid, H.B. 2011. *Moralische Integrität*. S. 127.

⁷ Vgl. Wirth, M. 2016. *Distanz des Gehorsams*. S. 14.

⁸ Vgl. Adorno, T.W. 1973. *Studien zum autoritären Charakter*.

⁹ Vgl. Arendt, H. 2015. *Was ist Autorität?*

¹⁰ Vgl. Reichenbach, R. 2011. *Pädagogische Autorität*. S. 16.

überhaupt nachvollzogen werden kann) meint »auctor« oder auch »auctoritas« die freiwillige Unterwerfung unter den Rat einer anderen Person. Jemand bevollmächtigt jemand anderen, sich einen Rat geben zu lassen und allein in der Bevollmächtigung steckt bereits das Moment der Freiwilligkeit. Der Rat wird von der Person, die ihn einholt, weniger an seinem Inhalt, als an der Persönlichkeit der Rat gebenden Person gemessen, aus Vertrauen zu ihr wird er begehrt und befolgt.¹¹

Nach diesem Verständnis von Autorität wird Autorität also zugeschrieben im Sinne einer Anerkennung. Die Überlegenheit an Wissen oder Erfahrung allein ist noch nicht ausreichend¹², denn Autorität kann nicht einseitig verwirklicht werden, sie ist auf die Anerkennung der autoritätsunterworfenen Person angewiesen.

Basierend auf diesem Anerkennungs- und Vertrauensverhältnis ist das Folgen, also Gehorsam die folgerichtige (und vermutlich von der Autorität auch die erwünschte) Reaktion auf eine Autorität, jedoch kann Gehorsam nicht zwanghaft eingefordert werden, würde dies doch das bestehende Vertrauensverhältnis erschüttern, denn wie es Hannah Arendt formuliert hat, „wo Gewalt gebraucht wird, um Gehorsam zu erzwingen, hat Autorität immer schon versagt.“¹³ Auch wenn Arendt einen Zwangscharakter aus dem Autoritäts- und Gehorsamsdiskurs exkludiert, folgt dabei keine »egalitäre Ordnung« zwischen den Beteiligten, es ist eine Hierarchie, deren Legitimität von allen Beteiligten anerkannt wird¹⁴ und deren Wirkung nicht in der Kraft guter Argumente liegt, so schreibt Arendt weiter: „Argumentieren setzt Autorität immer außer Kraft.“¹⁵ Für das in dieser Arbeit zu Grunde liegende Verständnis des Autoritätsbegriffes bleibt festzuhalten:

- Autorität fungiert als Merkmal einer Beziehung, nicht als Merkmal einer Person oder Verhaltensweise
- Autorität kann nicht mit den Mitteln von Zwang und Gewalt auskommen
- Gehorsam ergibt sich auf der Basis des Vertrauens

¹¹ Vgl. Eschenburg, T. 1965. *Über Autorität*. S. 10 ff.

¹² In diesem Fall wäre eher von einer Expertise also von Autorität die Rede vgl. dazu: Hammel, W. 1973. *Autorität!?* S. 23.

¹³ Arendt, H. 2015. *Was ist Autorität?* S. 159.

¹⁴ Vgl. ebd.

¹⁵ Vgl. ebd. S. 160.

2.3 Disziplin

In der Recherche zu dieser Arbeit kam es häufiger zu begrifflichen Irritationen, weil Begriffe nicht ausreichend differenziert verwendet wurden. So spricht zum Beispiel Bernhard Bueb¹⁶ in seiner selbsternannten Streitschrift „Lob der Disziplin“¹⁷ durchgehend von der Relevanz der Wiederbelebung der Disziplin als legitimes Mittel der pädagogischen Intervention. Es zeigte sich jedoch, dass es sich dabei eher um ein »Lob des Gehorsams« handelt, folgen wir dem oben beschriebenen Verständnis von Gehorsam.

Der Disziplinbegriff wird häufig und eben auch bei Bueb in einem Sinn gebraucht, der sich auf Kontrolle und Besserung durch (Straf-)Maßnahmen bezieht. Er inkludiert nach diesem Verständnis eine strikte Unterwerfung unter Regeln und die Reglementierung bei Nichteinhaltung. Diejenigen, die diszipliniert werden sollen, werden beim Aufstellen und Gestalten solcher Regeln nicht beteiligt.¹⁸

Der Disziplinbegriff kann aber auch so verstanden werden, dass Disziplin nicht angeordnet wird, sondern entweder jeder Einzelne sie sich selbst auferlegt oder aber sie von einer Gruppe (deren Teil man ist) auferlegt wird. Das heißt, Disziplin versteht sich dann eher als Entwicklung von Selbstkontrolle, als reiner Gehorsam aus Angst vor Strafe.¹⁹

Disziplin beruht somit auf der eigenen Vernunft, auf Denken, auf Tatsachen sowie auf Logik und auf argumentativer Auseinandersetzung mit anderen. Sie ist dann eine eigene Entscheidung und gerade das Gegenteil, von Gehorsam der gefürchtet wird.²⁰

Winfried Böhm schreibt in seinem „Wörterbuch der Pädagogik“²¹, dass Disziplin niemals ein pädagogischer Selbstzweck sein könne, „sondern ein (durchaus problematisches) Mittel zur Ermöglichung von pädagogischen Maßnahmen“^{22, 23}.

¹⁶ Bernhard Bueb, war ehemaliger Schulleiter des Internats in Salem. In seinem Buch „Lob der Disziplin“ zog er das Fazit seiner Laufbahn als Erzieher und Pädagoge. Er beschreibt die „vorbehaltlose Anerkennung von Autorität und Disziplin“ als das Fundament der Erziehung, als die pädagogische Kultur in Deutschland, welche durch den Nationalsozialismus missbraucht wurde. Dieses Fundament sei nun weggebrochen, worin Bueb die Erklärung für einen Erziehungsnotstand und infolgedessen einen Bildungsnotstand in Deutschland sieht (S. 11). In meiner Arbeit wird Bueb immer wieder herangezogen und zitiert. Dies liegt nicht vorrangig am Inhalt seines Werkes (es ist wie sich zeigen wird aus einer Erziehungswissenschaftlicher und Pädagogischen Perspektive kaum haltbar) sondern an der enormen Resonanz und Zustimmung (neben Eltern auch pädagogische Fachkräfte und Medien) die Bueb für ein „Lob der Disziplin“ erntete.

¹⁷ Bueb, B. 2006. *Lob der Disziplin*.

¹⁸ Vgl. Dreikurs, R.; Grunwald, B. B.; Pepper, F. C. 2003. *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*. S. 73.

¹⁹ Vgl. ebd. S. 74.

²⁰ Vgl. Ortmeier, B. 2008. *Gehorsam, Disziplin und der denkende Mensch*. S. 4.

²¹ Böhm, W. 2005. *Wörterbuch der Pädagogik*.

²² Ebd. S. 164.

„Disziplin – man verstand schon, was das Militär darunter versteht; nur hat das mit Disziplin wenig zu tun. Ein Maulesel, der seine Lasten trägt und geht, wohin man ihn führt, tut es aus der Erfahrung, dass er sonst geschlagen wird. Disziplin setzt eine gewisse Einsicht voraus; Latein als Disziplin, Mathematik als Disziplin, Poesie als Disziplin. Der Wille, etwas zu lernen und zu leisten, kann als Disziplin bezeichnet werden. Das setzt eine Person voraus. Disziplin entspringt dem Bewusstsein, dass man über sich selber verfügt, nicht dem Bewusstsein, dass über uns verfügt wird. Das Militär (so wie ich es erfahren habe) verwechselt Disziplin mit Gehorsam. Diese Verwechslung, verlautbart bei jeder Gelegenheit, war das eigentliche Ärgernis. Befehl ist Befehl, die Kader brauchen uns nicht zu überzeugen; wir tun es aus der Erfahrung des Maulesels. Nur täuschen sich die Kader, wenn sie, mehr oder minder befriedigt, Disziplin feststellen. Was das Militär erzielt, indem es sich auf Strafen verlässt, ist Gehorsam. Disziplin hat ihren Ansatz in einer Freiwilligkeit... Übrigens wissen wir als Erwachsene, dass Disziplin (was diesen Namen verdient) mehr Kräfte auslöst als Gehorsam, der nicht einem eigenen Interesse entspringt und lediglich ein schlaues Verhalten ist, um sich Strafen zu ersparen. Disziplin hat mit Überzeugung zu tun, mit Gewissen, sie hat mit Mündigkeit zu tun.“²⁴

²³ Vgl. ebd.

²⁴ Frisch, M. 1974. *Dienstbüchlein*. S. 50-52.

3 Das Dilemma – Die Asymmetrie in pädagogischen Konstellationen

Erziehung und Pädagogik haben ihren Ursprung in einem natürlichen Abhängigkeitsverhältnis des Kindes von den Erwachsenen. Die Hilfsbedürftigkeit des Kindes konstituiert die pädagogische Lebenshilfe der Erwachsenen, sie begründet ein Abhängigkeitsverhältnis, sie begründet und legitimiert die pädagogische Intervention als eine Art natürliche beziehungsweise unumgängliche. Die Intervention basiert auf Führung, Lenkung, Begleitung und ist somit in sich bereits Ausdruck von Macht, wenngleich diese Macht kein Selbstzweck ist, sondern dem Zweck der Mündigwerdung von Menschen dienen soll. Dies hinnehmend wird die Frage nach dem Maß und Umgang damit bedeutend. Also was kann in diesem asymmetrischen pädagogischen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern normativ erlaubt sein und was muss als Missbrauch ausgeschlossen werden?

3.1 Erziehung und Pädagogik zwischen Freiheit und Zwang

Die paradoxe Problemanordnung »Freiheit und Zwang« ist ein konstitutives Strukturproblem der modernen Pädagogik und Erziehung, das sich aus der anspruchsvoll aufgeklärten Zielsetzung ergibt. Die zentrale Frage lautet: Wie ist eine Erziehung zur Mündigkeit möglich? Ginge es nur um Anpassung, Gefolgschaft, Konformität und Gehorsam, könnte man einseitig auf verschiedene, kausal wirksame Techniken der Beeinflussung des Verhaltens setzen. Dies würde die Anwendung oder Drohung körperlicher und/ oder seelischer Gewalt inkludieren und einen Charakter von Dressur, Abrichtung, (wohlgemeinter?) Manipulation oder Indoktrination aufweisen.²⁵ Jedoch hat die pädagogische und erzieherische Intervention heutzutage das Ziel und die Aufgabe Menschen zu Autonomie, Mündigkeit und Selbstständigkeit hinzuführen.²⁶ Auch das (Erziehungs-)Ziel Kants ist der »mündige Mensch« ganz im Zeichen der Ideale der Aufklärung und des Weltbürgertums. Die Leitlinie ist die Menschlichkeit, sie beruht auf der Basis der Vernunft und nicht auf der des Zwanges und Befehls. Kant formulierte als einer der Ersten diese zentrale Fragestellung der Pädagogik. Seine These lautet:

²⁵ Vgl. Radtke, F.-O. 2007. *Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen: Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert*. S. 206.

²⁶ Vgl. Böhm, W. 2005. *Wörterbuch der Pädagogik*. S. 186 (zum Begriff der »Erziehung«) und S. 478-480 (zum Begriff der »Pädagogik«).

„Eines der größten Probleme in der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“²⁷

Der Inhalt von Kants Fragestellung hat sich bis heute nicht geändert, durchaus aber die gesellschaftlichen Umstände und die politische Verfassung des Gemeinwesens unter denen diese Aufgabe gelöst werden muss. Mit ihnen ändern sich auch die Lösungsvorschläge, die sich am Wissen und den moralischen Überzeugungen der Gegenwart orientieren. Diese Fragestellung kann somit nie abschließend beantwortet werden, es muss viel eher immer wieder gefragt werden, wie ist Zwang in der Pädagogik motiviert, wie ist er zu legitimieren und wie lässt sich seine Anwendung kontrollieren?²⁸

3.2 Die Temporalisierung des Zwanges – »Erst-dann«

Das Ziel ist die Freiheit, die Selbstgesetzgebung, die Autonomie. Das Problem ist der nötige Zwang und die Frage nach dem Ausmaß. Kant bietet hier eine temporäre Lösung an, denn Zwang ist nötig, solange der Mensch noch nicht selbst die Fähigkeit zur Freiheit besitzt. Zwang hat den einzigen Zweck dem Menschen zur Freiheit zu verhelfen. Ortmeier beschreibt diese Denkfigur Kants mit dem Begriffspaar „Erst – Dann“²⁹, also erst Zwang, dann Freiheit. Das Problem bei Kant ist deutlich, denn Zwang und Disziplin³⁰ sind in der frühkindlichen Erziehung zwar nach Möglichkeit gemildert, dennoch unerlässlich, denn die Entwicklung von Moral und Vernunft erfolgt erst zu einer späteren Phase – ohne Zwang und ohne Disziplin. Kant geht sozusagen von zwei Epochen der Erziehung aus. Den ersten Teil der Erziehung nennt er »physisch« und kennzeichnet sich dadurch aus, dass andere das Denken anstelle des Kindes übernehmen. Durch Übung und Disziplin sollen Kinder eingeschränkt werden, damit sie sich nicht selbst in Gefahr begeben und nicht jeden ihrer Einfälle ungefiltert und augenblicklich zur Ausübung bringen.³¹ In einem nächsten Schritt dann, der »praktisch-moralischen Erziehung«, geht es darum den eigenen Verstand zu gebrauchen. Die Erziehung beruft sich dann nicht mehr auf Disziplin und Gehorsam, sondern auf Maxime und zwar auf eigene Maximen. Entscheidend ist hier, dass gehandelt wird, weil

²⁷ Kant, I. 1803. *Über Pädagogik*. S. 40.

²⁸ Vgl. Radtke, F.-O. 2007. *Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen: Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert*. S. 211.

²⁹ Ortmeier, B. 2008. *Gehorsam, Disziplin und der denkende Mensch*. S. 11.

³⁰ Kant verwendet den Disziplinbegriff synonym zu »Zucht«. Disziplin ist die zwanghafte Unterwerfung unter die Gesetze der Menschen, dies geschieht durch das zwanghafte Mittel der Wiederholung und Übung. Vgl. dazu: Kant, I. 1803. *Über Pädagogik*. S. 27 ff.

³¹ Vgl. Kant, I. 1803. *Über Pädagogik*. S. 28.

es gut ist, weil das eigene Handeln gut begründet werden kann und eben nicht aus Gewohnheit.

„Sie [die Erziehung] beruht dann nicht auf Disziplin, sondern auf Maximen. Alles wird verdorben, wenn man sie auf Exempel, Drohung, Strafen usw. gründen will. [...] Man muss dahin sehen, dass der Zögling aus eigenen Maximen, nicht aus Gewohnheit, gut handele, dass er nicht bloß das Gute tue, sondern es darum tue, weil es gut ist.“³²

Zwang (nach einem Kantschen Verständnis nach zum Beispiel in Form von Disziplin) ist für Kant kein Selbstzweck, es ist ein notwendiges Übel und es muss sich erübrigen, denn das eigentliche Erziehungsziel – nämlich das der Vernunft und der Mündigkeit – kann nicht durch Zwang erreicht werden.

Zwang hat also bei Kant den Zweck, erstens das Kind zu schützen und zweitens ist für Kant eine moralische Erziehung in einem so frühen Stadium nicht möglich, denn das Kind besitze noch nicht die nötige Urteilskraft.

Durch die Kindheitsforschung ist heute bekannt, dass Anteile von Verstand, Vernunft und Moralentwicklung bereits in frühester Kindheit vorhanden sind und sich entwickeln. Insofern lässt sich zumindest Kants Argumentation für Zwang und Gehorsam bedingt widerlegen. Entscheidend jedoch und von bedeutender Aktualität ist Kants These, dass Moral und Mündigkeit sich nicht unter Zwang entwickeln können.³³

Die Temporalisierung des Zwanges ist ein Versuch das Erziehungsproblem, welches sich zwischen Zwang und Freiheit bewegt, zu »entparadoxieren«. Dieser Weg ermöglicht die widersprüchliche Einheit von Zwang und Freiheit auf der Zeitachse abzutragen.³⁴

„Dann kann die Erziehung mit Zwang beginnen, sie kann kontinuierlich oder alternierend die Dosis des Zwanges verringern oder den Modus seiner Anwendung variieren und dennoch in Freiheit und Selbstbestimmung enden. Die Führung und Lenkung wird mit der Zeit überflüssig. Die zeitweise Anwendung von Zwang als Mittel der Erziehung lässt sich so in den Dienst eines zukünftigen Zweckes stellen; seine Ausübung ist zu legitimieren, weil er im Interesse des Kindes, ja zu seinem Schutz und seiner weiteren ungefährdeten Entwicklung angewendet werden muss.“³⁵

³² Ebd. S. 61.

³³ Vgl. Ortmeier, B. 2008. *Gehorsam, Disziplin und der denkende Mensch*. S. 16.

³⁴ Vgl. Radtke, F.-O. 2007. *Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen: Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert*. S. 213.

³⁵ Ebd.

3.3 *Freiheit erwirbt man durch Gehorsam?*

Der ehemalige Leiter des Internats in Salem Bernhard Bueb, betitelt eines seiner Kapitel in dem bereits erwähnten „Lob der Disziplin“ mit der Aussage „Freiheit erwirbt man durch Disziplin“³⁶. In dem Abschnitt zum Begriff der Disziplin (2.3) klang bereits an, dass Buebs Verständnis von Disziplin eher der Auffassung von Gehorsam (wie oben in 2.1) gleichkommt. Dies wird ersichtlich an unzähligen Beispielen, die er aufführt, aber auch nicht zuletzt an der undifferenzierten und zum Teil synonymen Verwendung der beiden Begriffe von Seiten Buebs.

Auch Bueb thematisiert also den Zusammenhang von Freiheit und Zwang in der Pädagogik. Und auch Bueb stimmt der temporalen Lösung zu, indem er schreibt:

„Jede Einschränkung ist erlaubt oder sogar geboten, die dem Erreichen eines gesetzten Zieles dient. Disziplin beginnt immer fremdbestimmt und sollte selbstbestimmt enden, aus Disziplin soll immer Selbstdisziplin werden.“³⁷

Die Einschränkung, der Zwang, das Einfordern von Gehorsam, der Einsatz von Strafen, die „vorbehaltlose Anerkennung von Autorität und Disziplin“³⁸ und die „Disziplin ohne Debatte“³⁹ legitimiert sich für Bueb in dem Ziel der Freiheit. Wie er schreibt ist jede (!) Einschränkung erlaubt, sofern sie dem Ziel der Freiheit dient. Dennoch unterscheidet sich Bueb in wesentlichen Punkten von Kant. Kant betont ausdrücklich, dass sich Freiheit und Moral nicht unter Zwang entwickeln können. Für Bueb entspringt die Freiheit jedoch gerade aus diesem Zwang. Freiheit ist für Bueb jedoch:

„[...] kein Zustand, sie ist die späte Frucht einer langen Entwicklung, man erwirbt sie durch unendliche Stadien der Selbstüberwindung, des Wandels von Disziplin zur Selbstdisziplin.“⁴⁰

Man hat die Freiheit nicht, man muss sie sich vielmehr verdienen, so Buebs Annahme. Bestätigung findet Bueb in seiner Erfahrung. So berichtet er von einem Experiment, das er zu Zeiten seiner Lehrtätigkeit in Salem durchgeführt hatte:

Bueb wollte seine Schüler_innen durch Einsicht und nicht durch Zwang dazu bringen, ihre Zimmer aufzuräumen. Seine Rolle in diesem Experiment verstand er darin, sich zurückzuziehen, denn:

³⁶ Bueb, B. 2006. *Lob der Disziplin*. S. 33.

³⁷ Ebd. S. 18.

³⁸ Ebd. S. 11.

³⁹ Ebd. S. 21.

⁴⁰ Ebd. S. 34

„Was tut ein Erzieher, wenn er Verantwortung delegieren will? Er zieht sich zurück und gewährt den jungen Menschen die Freiheit, das Vernünftige ohne Gängelung von Oben durchzusetzen.“⁴¹

Über das Experiment schrieb er Rosa Luxemburgs Satz »Freiheit ist immer die Freiheit der Andersdenkenden«. Buebs Resümee:

„Das Experiment ist vollständig gescheitert. Von zwölf Schülern meiner Heimgruppe waren vier in der Lage, sich selbst zu organisieren, die übrigen richteten sich im Chaos ein und fanden darin eine Ordnung, mit der sie gut leben konnten. Die vier »Ordentlichen« besaßen unterschiedliche Naturelle. Zwei waren kleine Pharisäer und forderten nach kurzer Zeit, es müsse die Ordnung wieder von oben erzwungen werden. Nur zwei entsprachen meinem Bild von angenehmen Menschen, die ihr eigenes Leben auf die Reihe brachten und trotzdem nicht unjugendlich wirkten. Einige Monate habe ich das Experiment durchgehalten und bin dann wieder zum bewährten, von den Schülern als autoritär empfundenen Erziehungsstil zurückgekehrt.“⁴²

Aus dieser Erfahrung zieht Bueb den Schluss, dass Kinder und Jugendliche nicht fähig seien, mit der ihnen anvertrauten Freiheit umzugehen; seine Erfahrung ist die Bestätigung und die Legitimation für sein pädagogisches Handeln.

Bueb hat hier wesentliche Punkte übersehen:

- Die Rolle:
Wie oben bereits zitiert, verstand Bueb seine Rolle in diesem Experiment sehr passiv, denn er hat sich einfach zurückgezogen. Jedoch gibt es für Pädagog_innen weit mehr Handlungsspielraum als nur entweder alles von oben herab zu kontrollieren oder eben gar nichts zu tun. Die Rolle von Pädagog_innen kann auch in Form von Begleitung, Ermutigung, Präsenz und des Angebots, beratend zur Seite zu stehen sich äußern.
- Verantwortung kann nicht von einem Moment auf den anderen da sein:
Es liegt fast schon auf der Hand, dass Schüler_innen, die in einem Internat leben, indem der Alltag von Regeln und Strafen (das betont Bueb immer wieder) geprägt ist, nicht einfach so von jetzt auf gleich gelernt haben, Verantwortung zu tragen. Im Bestfall ist dies ein pädagogisch begleiteter Lernprozess. Dass Bueb in seinem Experiment ganz plötzlich Verantwortung erwartet, kann nachvollziehbarerweise als überfordernde Situation wahrgenommen werden. Zudem ging das Experiment nur einige Monate. Wenig Zeit um eigene Strukturen und eine eigene Organisation zu entwickeln. Eine Möglichkeit wäre

⁴¹ Ebd. S. 35.

⁴² Ebd. S. 36.

gewesen, mit den Schüler_innen gemeinsam das Experiment zu planen und zu besprechen, aber davon war nicht die Rede.

- Die Idee von Freiheit:

Es ist fraglich, was genau hier unter Freiheit verstanden wird. Das erwünschte Ziel des Experimentes war, dass die Zimmer aufgeräumt werden. Normalerweise geschieht dies mit Zwang. Der kaum zu übersehende Widerspruch liegt darin, dass es nur dieses eine Ziel gab (nämlich die aufgeräumten Zimmer). Freiheit könnte auch bedeuten, dass die Zimmer nicht aufgeräumt werden oder dass sie zu einem anderen Zeitpunkt aufgeräumt werden, als es Bernhard Bueb recht wäre. Das Experiment ist gescheitert, weil es nicht seinen (!) Erwartungen entsprach. Die ganze Deutungsmacht lag bei Bueb. Nicht in Betracht gezogen wird, dass die Schüler_innen das Experiment auch als Erfolg erlebt haben könnten, denn sie haben es geschafft, sich in „ihrem Chaos einzurichten“⁴³. Der Maßstab dessen, was Freiheit ist, liegt ausschließlich bei Bueb.⁴⁴

Die Pädagogik die Bernhard Bueb hier anbietet, beschreibt die Maßgaben der Erzieher_innen und Pädagog_innen, nicht die der zu Erziehenden. Diese kommen hier im Grunde nicht vor und schon gar nicht zu Wort.⁴⁵

„Freiheit ist damit nicht »die Freiheit der Andersdenkenden«, sondern die erfolgreiche Anpassung an die Freiheitsvorstellungen von Schule, Gesellschaft oder Obrigkeit, über welche ein Konsens vermutet wird. Damit setzt die Freiheit – so die versteckte Paradoxie, die Bernhard Bueb anbietet – die vorgeschaltete Unfreiheit voraus. Kinder und Jugendliche sind nicht frei, sondern erziehungsbedürftig, sie müssen sich die Voraussetzungen für ihre »Freisprechung« - so bereits die Bezeichnung in der mittelalterlichen Berufsbildung – erst verdienen.“⁴⁶

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Vgl. Arnold, R. 2007. *Aberglaube Disziplin*. S. 79f.

⁴⁵ Vgl. ebd. S. 77f.

⁴⁶ Ebd. S. 78.

3.4 *Selbstdisziplin erwirbt man durch Freiheit*

War im vorangegangenen Abschnitt der Versuch angelegt, die These, dass es des Gehorsams bedarf, um später einmal frei zu sein, kritisch zu beleuchten, soll im Folgenden eine mögliche Umkehr dieser These versucht werden. Also Selbstdisziplin erlernt man durch Freiheitserleben.

Rousseau entwirft in seinem Roman „Émile“ das Modell einer »negativen Erziehung«, das heißt einer Erziehung, die die Freiheit der zu Erziehenden respektiert und anerkennt. Die Erziehung eines anderen Menschen kann letztlich nur helfen, dessen inneres Entwicklungsgesetz zum Ausdruck zu bringen. Es sind sozusagen Hilfen zur Selbsthilfe, die ohne Vorschriften auskommen sollen.⁴⁷

Anders als in der oben beschriebenen Pädagogik von Bueb, die Kindern und Jugendlichen die Fähigkeit zur Freiheit abspricht, geht Rousseau davon aus, dass die Freiheit von Anfang an da ist. Es geht dann in der pädagogischen Tätigkeit viel mehr um die Stärkung von Ich-Kräften, als um die Durchsetzung der einseitigen Wertewelt der Erziehenden. Dies wiederum fordert von Pädagog_innen eine Haltung, die sie dazu befähigt, sich dem schwächeren Gegenüber nicht einfach nur zuzumuten, sondern es in seinen jeweils spezifischen Möglichkeiten und Grenzen zu verstehen und zu fördern.⁴⁸

Dadurch wird die pädagogische Tätigkeit zwar wirkungsunsicher, aber im Grunde muss sie es auch sein, wenn sie die Freiheit der beteiligten Menschen nicht ignorieren und dadurch zerstören möchte. Sie sind aber auch deswegen wirkungsunsicher, weil sich ihre Richtung nur aus der freien Entwicklung des Menschen ablesen lässt.⁴⁹

In einem Bericht über die Arbeit in der Bodensee-Schule in Friedrichshafen ist zu lesen, wie Schüler_innen durch Freiheitserleben Selbstdisziplin lernen:

„Für uns Besucher der Bodensee-Schule ist das Lernen in der »freien Stillarbeit« wirklich überraschend. Zwei bis drei Stunden am Tag arbeiten alle Schülerinnen und Schüler hier ganz individuell. Sie besorgen sich dazu aus dem vielfältigen Materialangebot des Klassenraums Selbstlernmaterial. Die Kinder arbeiten konzentriert, bringen sich selbst in Mathematik das bei, was sie laut Curriculum lernen sollen. Zu unserer Verblüffung gibt es keine Demonstration an der Tafel, steht kein Mathematiklehrer vorne und rechnet der Klasse etwas vor. Ebenso fehlt das übliche fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch. Das Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden findet in Augenhöhe statt: Wenn Laura, die sich gerade mit der Berechnung des Würfels beschäftigt, nicht mehr weiterweiß, stellt sie einen kleinen selbstgebastelten Stab hoch und signalisiert: Ich habe eine Frage, kannst du mir helfen? Der Lehrer gibt ihr ein Zeichen, dass er ihre Bitte wahrgenommen hat, beendet das Gespräch oder die Arbeit, mit der er gerade beschäftigt war, und kommt zu Laura, um ihr bei ihrer Arbeit mit dem Würfel zu helfen. Oft hat sich

⁴⁷ Vgl. Rousseau, J.-J. 1963. *Émile*. S. 136.

⁴⁸ Vgl. Arnold, R. 2007. *Aberglaube Disziplin*. S. 75.

⁴⁹ Vgl. ebd. S. 214.

durch die Formulierung der Frage das Problem schon »von selbst« gelöst. Er setzt sich neben Laura, hört sich ihre Fragen an und gemeinsam suchen sie nach einer Lösung.⁵⁰

Im Zuge der Schulreform der 80er Jahre in Basel wurde die Korrektur der Deutscharbeiten bei Grundschüler_innen gestoppt. Mit dem Ergebnis, dass den Schüler_innen ihre Fehler selbst auffielen, indem sie von Mitschüler_innen auf die richtige Schreibweise hingewiesen wurden oder sie selbst entdeckten, wie die Wörter korrekt geschrieben werden. Auch wurde der obligatorische Stundenplan verändert, Schüler_innen hatten die Freiheit, selbst zu entscheiden, wann sie was machen möchten, mit dem Effekt, dass die Schüler_innen es bewerkstelligten. Es wurde beobachtet, dass die Lernenden durchaus in der Lage sind, die für diese Arbeiten notwendige Selbstdisziplin dann aufzubringen, wenn man ihnen hierfür ehrlich gemeinte Verantwortung überträgt.⁵¹ Entscheidend ist das Moment der ehrlich gemeinten Verantwortung. Es geht nicht nur darum Fremdbestimmung als Selbstbestimmung zu tarnen, wie es Bueb vorschlägt, wenn er seinen Schüler_innen zwar Freiarbeit gewährt, diese jedoch im Voraus „minutiös“⁵² durchgeplant hat. Er äußert sich dazu wie folgt:

„[...] die Schüler erleben diese Situation als Selbstbestimmung. Es ist eine erlaubte Täuschung der Schüler [...].“⁵³

⁵⁰ Fauser, P.; Prenzel, M.; Schratz, M. 2006. *Was für Schulen! Gute Schulen in Deutschland*. S. 60.

⁵¹ Vgl. Arnold, R. 2007. *Aberglaube Disziplin*. S. 91.

⁵² Bueb, B. 2006. *Lob der Disziplin*. S. 38.

⁵³ Ebd.

4 Argumente für die Legitimität von Gehorsam

Auf der Suche nach der Legitimität von Gehorsam öffnet sich eine Bandbreite an Diskursen. Die Vielfalt reicht von psychologischen und psychoanalytischen, über sozialphilosophische und moral-ethische bis hin zu pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Überlegungen, die sich in unterschiedlicher Weise der Frage genähert haben, wie und ob sich Gehorsam begründen oder legitimieren lässt. Im Folgenden sollen einige dieser Überlegungen vorgestellt und kritisch diskutiert werden.

4.1 Versuch einer alltagspraktischen Argumentation

Der Erziehungswissenschaftler Benjamin Ortmeier greift drei Argumente auf, welche häufig herbeigeführt werden, um Gehorsam als einen wichtigen Wert und Bestandteil von Pädagogik und Erziehung zu legitimieren. Jedoch eignet sich diese Art der Argumentation nicht, um Gehorsam als ein Erziehungsprinzip zu legitimieren, denn wie im Folgenden deutlich werden soll, geht es dabei immer nur um einzelne, spezifische Situationen. Es soll gezeigt werden, dass die folgenden Argumente zwar nicht per se ungeeignet sind, um Gehorsam im Einzelnen zu begründen, allerdings keiner Generalisierung von Gehorsam als Erziehungsprinzip standhalten können.

4.1.1 Die Notsituation

Gehorsam kann vor Gefahren schützen – das ist ein charakteristisches Argument für den Sinn und die unbedingte Relevanz von Gehorsam. Katastrophen, Kriege, Terror, Feuer oder lebensbedrohliche Situationen werden herbeigezogen, um einen allgemeinen Gehorsam zu begründen. Das elfjährige Kind, das über die befahrene Autobahn rennen möchte; Anschnallen für Autofahrten; Warten an roten Ampeln; Spiel mit offenem Feuer; etc. Es lässt sich nicht bestreiten, dass das (zum Teil gewaltsame) Eingreifen in bestimmten Situationen notwendig ist, jedoch hat die Anwendung von Zwang in einer realen Notsituation im Grunde und bei genauerer Betrachtung nichts mit Gehorsam zu tun, sondern erklärt sich aus der Zwangslage selbst.⁵⁴ Der Grund beziehungsweise die Notwendigkeit für das Gehorchen in einer Notlage erklärt sich aus der spezifischen Situation heraus, in welcher die Konsequenz des Nichtgehorchens fatale Folgen haben könnte. Dies kann jedoch keine ausreichende Begründung für einen allgemeingültigen Gehorsam sein, befinden wir uns schließlich nicht ständig in lebensbedrohlichen Situationen. Situationen in denen Menschen einer besonderen Gefahr ausgesetzt sind, streifen nur am Rande den pädagogischen Alltag, sie betreffen nicht den Kernbereich pädagogischer Praxis.

⁵⁴ Vgl. Ortmeier, B. 2008. *Gehorsam, Disziplin und der denkende Mensch*. S. 5f.

Christina Buchner macht in ihrem Werk „Disziplin – kein Schnee von gestern, sondern Tugend für morgen“⁵⁵ Regeln und die Mittel der Befolgung der Regeln zu einem zentralen Bestandteil ihrer Pädagogik. Auch sie leitet die Begründung dafür mit dem Beispiel des Straßenverkehrs ein, der besonders für Kinder viele Gefahren birgt.⁵⁶ Regeln im Verkehr sind wichtig und selbstverständlich ist es wichtig, diese Regeln den Kindern verständlich nahe zu bringen. Jedoch hinkt der Vergleich in mehrerlei Hinsicht, denn zum einen lässt sich eine Verkehrssituation nicht beliebig auf jede pädagogische Situation übertragen. Pädagogische Praxis und die darin vorkommenden Beziehung sind meist weit komplexer als eine Verkehrssituation. Zum anderen ist der Zweck einer Befolgung von Verkehrsregeln auf ein konkretes Ziel gerichtet, nämlich eine gut funktionierende Verkehrslage, in der möglichst niemand zu Schaden kommt. Es liegt auf der Hand, dass sich das nicht einfach übertragen lässt. Die Notwendigkeit, dass bestimmten Regeln gehorcht werden muss (unter dem Primat nicht zu Schaden zu kommen), lässt den Rückschluss, dass es deshalb auch notwendig sei, allen Regeln zu gehorchen, nicht zu.

Bei dieser Argumentationsweise dienen konstruierte oder reale Notsituationen dazu, eine Erziehung zum Gehorsam zu rechtfertigen – letztlich als Vorbereitung auf das Leben, das als einzige Katastrophe und ständige Notsituation vorgestellt wird.⁵⁷

4.1.2 Berufung auf überlegenes Wissen

»Wer überlegenes Wissen besitzt, kann Gehorsam verlangen.« Zumindest ist überlegenes Wissen aber die Legitimation zur pädagogischen Intervention und begründet die Existenz von professionell pädagogisch Tätigen. Um dieses Argument zu verdeutlichen, bedient sich Ortmeier einem Beispiel aus dem Mathematikunterricht:

„Die Anordnung eines Unterrichtsinhalts in Mathematik – so die berechtigte Argumentation – setzt eine Kenntnis des Aufbaus und der Struktur der Mathematik voraus. Dann die Schlussfolgerung: Hier müsse also der Schüler vertrauen und gehorchen. Erst Plus und Minus, dann Mal und Geteilt, erst der Dreisatz, dann die Zinsrechnung. Die Logik dieser Argumentation ist verblüffend und zunächst scheinbar nicht zu widerlegen – bis auf einen Punkt, aber der ist entscheidend:

Die Begründung für den Aufbau etwa des Mathematikunterrichts kann durchaus Kindern und Jugendlichen, ja soll Kindern und Jugendlichen an von ihnen schon verstandenen und erlernten Fällen mit mehrgliedrigem Aufbau durchsichtig gemacht werden. Anhand etwa des schon erfolgten logisch aufgebauten Mathematikunterrichts wird die Akzeptanz für den logischen Aufbau des weiteren Unterrichts aus der Sache selbst abgeleitet.“⁵⁸

⁵⁵ Buchner, C. 2006. *Disziplin – kein Schnee von gestern, sondern Tugend für morgen*.

⁵⁶ Vgl. ebd. S. 11.

⁵⁷ Vgl. ebd. S. 6.

⁵⁸ Ortmeier, B. 2008. *Gehorsam, Disziplin und der denkende Mensch*. S. 6f.

Eben aus jener Überlegenheit der Pädagogen und Pädagoginnen im Fachwissen ergibt sich die Möglichkeit oder eben auch die professionelle Verpflichtung am bisherigen Wissen der Lernenden anzuknüpfen und nicht Gehorsam, sondern Begründung zu fordern. Also bisherige ähnliche und bereits bekannte Strukturen in Erinnerung zu rufen.

Die Schlussfolgerung lautet dann doch eher: Wer überlegenes Wissen besitzt, braucht keinen Gehorsam zu verlangen, denn das freiwillige Folgen begründet sich dann eben aus der größeren Erfahrung und nicht aus der Anwendung von Zwang heraus.

4.1.3 Entlastung

Gehorsam entlastet vom Denken und ermöglicht die Konzentration auf das Wesentliche, es spart letztlich sogar Zeit. Das leuchtet (vorerst) ein, denn wir automatisieren immerzu zu unserer Entlastung unwichtige Angelegenheiten. Das ermöglicht die Bewältigung des Alltags. Problematisch wird es dann, wenn vom gut begründbaren Training der Automatisierung unwesentlicher Handlungen einen Schritt weitergegangen wird und die Automatisierung zum Modell der Erziehung wird.⁵⁹ Das Argument der Entlastung bietet sich insofern an, indem es für kleinere Handlungen (wie zum Beispiel das Zähneputzen) sinnvoll scheint. Als Erziehungsprinzip angewendet führt dies zu Konditionierung, zu Formen des Drills und dazu, vom eigenen Denken keinen Gebrauch mehr zu machen.⁶⁰

Die drei aufgeführten Beispiele für Alltagsargumentationen für Gehorsam sollten deutlich machen, dass zum einen Zwang und Unterwerfung in Einzelfällen nicht die Begründungspflicht aufheben können und zum anderen niemals auf alle Fälle ausgedehnt werden können. Das heißt, dass Gehorsam als allgemeingültiges Erziehungsziel so nicht gerechtfertigt werden kann.

⁵⁹ Vgl. Ortmeier, B. 2008. *Gehorsam, Disziplin und der denkende Mensch*. S. 6.

⁶⁰ Vgl. Dewey, J. 1993. *Demokratie und Erziehung*. S. 237.

4.2 *Durch Gehorsam zu Selbstbewusstsein*

Ohne Ordnung und Gehorsam entwickelt sich kein Selbstbewusstsein – so lautet eine These Wolfgang Bergmanns.⁶¹ Die Ausbildung einer eigenen Persönlichkeit entwickelt sich in Zusammenhang mit der Anerkennung der Tatsache, dass die Welt nach eigenen Gesetzen gestaltet ist. Das kindliche »Ich« stabilisiert sich durch die Anerkennung der »anderen«, dem eigenen Willen entgegengesetzten Eigenarten der Menschen und Dinge. Die Erkenntnis und die Verinnerlichung, dass die Gesetze der objektiven Welt andere sind als die des eigenen Wollens und Wünschens, ist die zentrale Voraussetzung, damit ein Kind seine Fähigkeiten und seine Intelligenz ausweiten und sich zu einem eigenständigen menschlichen Wesen entwickeln kann – so die Annahme Bergmanns. Der pädagogische Ratschlag Kindern nicht allen Wünschen und zu jeder Zeit nachzukommen klingt plausibel. Andernfalls besteht die Möglichkeit, dass ein Kind in dem Glauben aufwächst, dass die Welt letztlich doch – wenn man seine Wünsche nur hartnäckig und laut genug äußert – dem eigenen Willen gefügig wird.⁶² Die Erkenntnis, dass sich nicht immer alles nach den eigenen Bedürfnissen richten kann, stellt zudem eine wichtige Grundlage von Gesellschaft dar und ist somit für ein soziales und solidarisches Miteinander unerlässlich.⁶³ Doch macht sich die Frage auf, mit welchen Mitteln diese Erkenntnis erzeugt werden soll? Bezieht man sich auf das im Punkt 2.1. beschriebene Verständnis von Gehorsam, so eröffnet sich erneut ein Widerspruch, denn auf der einen Seite soll sich eine Erkenntnis, also eine innere Überzeugung entwickeln, andererseits jedoch soll dies mit dem Mittel des Gehorsams geschehen, also einer unhinterfragten Befolgung einer Anordnung einer Autorität. Das Ergebnis sind dann Menschen, die sich nicht wirklich in eine Beziehung setzen können zum Gegenüber. Die zwar gelernt haben mechanischen Regeln und Vorgaben zu folgen, jedoch nicht nach dem Sinn und der Berechtigung dessen fragen, was sie tun oder tun sollen. Das führt viel eher zu einer Entfremdung vom Selbst, als zur Entwicklung eines Selbstbewusstseins.⁶⁴ Folglich bedeutet das, dass Kinder zwar lernen sollten, dass nicht alles dem eigenen Willen nach geschehen kann, Gehorsam aber nicht das geeignete Mittel sein kann. Somit lässt sich auch mit dieser Argumentation kein Gehorsam begründen. Adäquateres Mittel könnte die Disziplin (siehe Punkt 2.3) sein. Durch Anknüpfen an das Denken und die Vernunft im Kind, kann ein Prozess des Lernens in Gang gesetzt werden. Das Kind lernt im besten Fall dann, dass es in Ordnung ist, nicht

⁶¹ Vgl. Bergmann, W. 2005. *Gute Autorität*. S. 17.

⁶² Vgl. ebd. S. 17f.

⁶³ Vgl. ebd. S. 18.

⁶⁴ Vgl. Arnold, R. 2007. *Aberglaube Disziplin*. S. 14f.

immer alles zu bekommen, weil es eben auch andere mit Willen und Bedürfnissen gibt. Es lernt zu verzichten, weil es *versteht* und nicht weil es *muss*.

4.2.1 *Verzicht als pädagogisches Hilfsmittel?*

Es klang soeben bereits an, dass das Lernen von Verzicht sowohl aus entwicklungspsychologischer Perspektive das eigene »Ich« stärken kann, aber auch auf einer gesellschaftlichen Ebene eine Grundlage sozialen Lebens schafft. Die bereits zuvor erwähnte Christina Buchner berichtet von den Erfolgen, die durch Verzicht erzielt werden konnten. Für sie ist Verzicht ein pädagogisches Hilfsmittel. So berichtet sie zum Beispiel von der Mutter eines Kindes aus ihrer Klasse (Buchner ist Lehrerin), die zu ihr in die Sprechstunde kam. Der Sohn hat sich täglich der Regel widersetzt, dass der Fernseher erst nach Beendigung der Hausaufgaben angemacht werden kann. Buchner riet der Mutter, das Netzkabel zu ziehen, denn sie (die Mutter) sei die Herrin über das Kabel und sich auf keine verbalen Auseinandersetzungen einzulassen. Diesem Ratschlag folgend, gab es zu Hause einige Tage lautstarken Protest, bis das Kind „einsehe“⁶⁵, dass es das Fernsehen erst nach den Hausaufgaben geben wird.⁶⁶ Selbst wenn man das Ergebnis dieses Beispiels als erfolgreich betrachten möchte, so ist doch der Weg dahin zweifelhaft. Es wird eine Beziehung zwischen Kind und Mutter vorgestellt, die sich durch einen Machtkampf kennzeichnet (in diesem Fall: wer hat die Macht darüber zu entscheiden, wann der Fernseher laufen darf). Dass Eltern und Kinder oft entgegengesetzte Interessen haben und der Umgang damit nicht unwesentlicher Teil pädagogischer Tätigkeit sein mag, soll hier gar nicht grundlegend in Frage gestellt werden. Aber in diesem Fall basiert die Anwendung der pädagogischen Macht auf Überwältigung. Mit der Aussage „Die Herrin über das Kabel sind Sie.“⁶⁷ wird deutlich, dass es um die Demonstration von Macht geht, weniger jedoch um wirkliche Einsicht. Das Netzkabel zu ziehen hat nichts mit dem Lernen von Verzicht zu tun, sondern der Verzicht ist das Ergebnis von Überwältigung und Durchgriff. Was Buchner hier beschreibt, ist nicht die Verinnerlichung der Erkenntnis, dass es sinnvoll sein mag, zuerst die Hausaufgaben zu erledigen und dann den Freizeitbeschäftigungen nach zu gehen. Was hier erkannt wird, ist, dass durch Macht und die Anwendung von Zwang und zugleich durch den Verzicht auf Dialog etwas durchgesetzt werden kann.

⁶⁵ Buchner, C. 2006. *Disziplin – kein Schnee von gestern, sondern Tugend von morgen*. S. 18.

⁶⁶ Vgl. Buchner, C. 2006. *Disziplin – kein Schnee von gestern, sondern Tugend von morgen*. S. 17f.

⁶⁷ Ebd.

„Die »Einsicht«, welche die aufgezwungene Verhaltensweise begründet, ist keine. Sie bewirkt lediglich die Anpassung, keine innere Überzeugung oder gar Wertbindung.“⁶⁸

Die Anwendung von Zwang legitimiert sich nach Buchner durch das erwünschte Ergebnis (in diesem Fall die gemachten Hausaufgaben),⁶⁹ Im Fokus steht (zumindest in diesem Beispiel) das *Was*, offenbar jedoch nicht das *Wie*.

Für Buchner gibt es einen klaren Zusammenhang zwischen Verzicht und Erfolg. Ihre Formel lautet: Durch Disziplin zu Selbstdisziplin und durch Selbstdisziplin zu Glück und Erfolg. Leistungen, welche das Ergebnis von Anstrengung und Verzicht sind, bereiten – so die Annahme Buchners - sicher mehr Freude, als das mühelos Gekonnte. Kinder müssen Anstrengung und Verzicht lernen, um später im Leben auf die Erfolgsschiene zu kommen.⁷⁰ Das mag an sich nicht falsch sein, jedoch ist die Akzentsetzung fraglich. Denn hier scheinen Werte vertreten zu sein, die sich in erster Linie an Leistung, Optimierung, Wettkampf und Aufstieg orientieren und weniger am einzelnen Individuum mit einen spezifischen Wünschen und Bedürfnissen.

⁶⁸ Arnold, R. 2007. Aberglaube Disziplin. S. 34.

⁶⁹ Vgl. ebd. S. 18.

⁷⁰ Vgl. Buchner, C. 2006. *Disziplin – kein Schnee von gestern, sondern Tugend von morgen*. S. 15.

5 *Demokratie und Gehorsam im Verhältnis*

Wie in der bisherigen Arbeit gezeigt werden sollte, ist Gehorsam um des Gehorsams selbst willen kein Wert, der auch nur in Ansätzen einer ethisch-philosophischen oder gar moralpädagogischen Reflexion standhielte. Gehorsam als Selbstwert ist vielmehr Ausdruck eines Rigorismus, der das Individuum einem formalen Prinzip unterwirft – wahrscheinlich Anpassung an bestimmte Werte über die ein Konsens vermutet wird – und sich in Wahrheit nicht darum kümmert, was aus dem Subjekt, aus seiner Widerständigkeit, seiner Aufsässigkeit und seiner Kampfbereitschaft wird. Das sind aber alles Eigenschaften auf die eine vielfältige, demokratische Gesellschaft nicht verzichten kann. Das Ablehnen von Gehorsam in der Erziehung und Pädagogik ist deswegen nicht zuletzt auch eine demokratische Forderung. Es ist eigentlich ganz offensichtlich, denn wie sollen Kinder und Jugendliche, die man einem Anpassungscurriculum ausgesetzt hat, später plötzlich selbstbestimmt und kooperativ handeln können?

In Zusammenhang mit einer ARD-Themenwoche zum Thema »Kinder sind Zukunft« wurde Bernhard Bueb zu einem Interview⁷¹ geladen. Auf die Frage, wie denn die Begriffe Zwang, Autorität und Demokratie zusammenpassen, gab er folgende Antwort:

„Es ist ein deutsches Missverständnis, dass Autorität und Demokratie sich ausschließen. In der Demokratie ist die Autorität genau so wichtig wie in jedem anderen System. Nehmen Sie den amerikanischen Präsidenten – das ist praktisch ein König auf Zeit. Der britische Premierminister hat eine unglaubliche starke Stellung – in einer klassischen Demokratie!

Bei uns reicht es schon, dass ich unbefangen von Autorität, von Disziplin, von Gehorsam spreche, wunderbaren alten deutschen Worten, die in jedem anderen Land völlig unbefangen verwendet werden, damit alle auf die Barrikaden gehen. Da muss man doch Abhilfe schaffen – die so einfach sein könnte, wenn wir nicht unsere Geschichte hätten.“⁷²

Die Interviewerin hakt daraufhin weiter nach und schließt die Frage an, ob denn die deutsche Geschichte eine „Art böser Unfall“⁷³ war? Bueb:

⁷¹ Vgl. Interview zur ARD-Themenwoche vom 14. Bis 21. April 2007 zum Thema „Kinder sind Zukunft: http://web.ard.de/themenwoche_2007/zukunft/kinder-sind-zukunft/kinder-wollen-lernen/interview-bernhard-bueb/-/id=520618/nid=520618/did=547548/1kd6hsm/index.html

⁷² Ebd.

⁷³ Ebd.

Nein, das war kein böser Unfall. Der Nationalsozialismus, der unser Land so beschädigt hat, ist mitverschuldet von unserem Volk, unseren Vätern und Großvätern. Aber wir müssen mit den Folgen leben. Eine der Folgen ist, dass auch im Pädagogischen viel zerstört ist, das wir jetzt langsam wieder aufbauen müssen. Dazu gehört meiner Ansicht nach auch, dass wir ein gestörtes Verhältnis zur Autorität haben. Und wir müssen diese Störung aufheben, sonst werden wir nicht glücklich werden.“⁷⁴

Bueb klammert hier einen wesentlichen Aspekt aus, wenn er so absurd lapidar erwähnt, wie einfach es doch wäre, wäre da die Vergangenheit nicht. Das Problem ist nicht, dass die nationalsozialistische Vergangenheit es uns schwermacht, unbefangen über Gehorsam und Autorität zu sprechen. Das Problem ist, dass überhaupt so etwas wie der deutsche Faschismus passieren konnte und die anschließende Frage ist, warum es *überhaupt* dazu kommen konnte? Anstatt zu einem alten Verständnis einer dirigistischen Pädagogik zurückzukehren, gäbe doch gerade die Auseinandersetzung mit der Geschichte die Möglichkeit des kritischen Hinterfragens und Umdenkens.

Sowohl Stanley Milgram als auch Hannah Arendt beschäftigten sich mit der Frage, wie etwas wie das nationalfaschistische Regime passieren konnte und vor allem, wie es von einer so großen Masse an Menschen getragen werden konnte. Diese beiden Beispiele seien nun im Folgenden vorgestellt.

5.1 Stanley Milgram – Experimente zum Autoritätsgehorsam

Ausgangspunkt für dieses Experiment war die Frage, wie es zu dem Regime der Nationalsozialisten und zu der systematischen Ermordung der jüdischen Bevölkerung kommen konnte. Die Erklärung, dies läge an dem autoritären Charakter der Deutschen überzeugte Milgram nur wenig. Denn, so seine Annahme, weniger die Persönlichkeit vermag das Phänomen des krankhaften Gehorsams zu erklären, als vielmehr der Einfluss und die Macht der Situation. Im Zentrum stand für Milgram die Frage nach der Macht der Moral beziehungsweise des Moralgefühls des Individuums, also wie stark ist das moralische Individuum und gelingt es einer einzelnen Person, ihren Überzeugungen entsprechendes Handeln und ihrer Meinung entsprechendes Verhalten folgen zu lassen? So kam es häufig vor, dass zwar viele Versuchspersonen des Experimentes⁷⁵ in

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Im Experiment werden die (uneingeweihten) Versuchspersonen in ein Psychologie-Labor geleitet, um dort (scheinbar) an einer Untersuchung über Erinnerungsvermögen und Lernfähigkeit teilzunehmen. Die uninformierte Versuchsperson übernimmt den Part des „Lehrers“, während der Schüler („das Opfer“) über den Versuch informiert ist. Der „Lehrer“ sieht, wie der „Schüler“ festgeschnallt wird. Man bringt den „Lehrer“ anschließend in den Hauptexperimentierraum und lässt ihn Platz nehmen. Horizontal angeordnet sind 30 Schalter zu erkennen, die mit Voltstärken bezeichnet sind und die mit 15 Volt („leichter Schock“) beginnen, mit Schritten von jeweils plus 15 Volt stärker werden und bei 450 Volt („bedrohlicher Schock“) enden: Dem „Lehrer“ (also der Versuchsperson) wird erklärt, dass er den „Schüler“ im anderen Raum einen Lerntest zu unterziehen habe. Gibt der „Schüler“ eine richtige Antwort, soll der „Lehrer“ zum nächsten Fragepunkt übergehen, bei jeder falschen Antwort soll er dem

gewisser Weise zwar gegen das waren, was sie dem Schüler antaten, und einige protestierten noch während sie gehorchten.⁷⁶ Doch, so schreibt Milgram:

„Aber zwischen Worten und Gedanken und dem entscheidenden Schritt des Ungehorsams gegenüber einer böswilligen Autorität liegt noch etwas anderes, nämlich die Fähigkeit, Überzeugungen und Wertmaßstäbe in Aktion umzusetzen. Manche Versuchspersonen waren vollkommen von der Unrechtmäßigkeit ihres Tuns überzeugt, konnten sich jedoch nicht zu einem klaren Bruch mit der Autoritätsperson entschließen.“⁷⁷

Stellt sich nun also die Frage, woher die Bereitschaft kommt, dem Befehl einer Autoritätsperson zu folgen, beinahe alles dafür zu tun. Wird hier unsere moralische Kraft letztlich nicht als Selbsttäuschung entlarvt, in dem trotz moralischer Einwände gehorcht wird?

5.2 Hannah Arendt – die Banalität des Bösen

Hannah Arendt schrieb 1963/1986 eine selbstgewählte Auftragsarbeit für das Magazin *The New Yorker*, in welcher sie den Prozess von Adolf Eichmann in Jerusalem über weite Strecken beigewohnt hatte. Dieses dramatische und beeindruckende Beispiel sei hier letztlich bemüht, um eine eventuelle, wie auch immer mögliche und nötige Kultur des Gehorchens nicht mit dem Missbrauch des Gehorsams durch die Befehlenden und Gehorchenden selbst verwechselt zu wissen. Wenngleich auch Arendt hier keine Antwort auf die Frage nach der Außerkraftsetzung der Moral in einem Kontext des krankhaften, blinden Gehorsams liefert, wird hier doch nochmal grundlegend das Verhältnis beziehungsweise viel mehr das Nichtverhältnis von Moral und Gehorsam deutlich. So erklärte sich Eichmann vor dem Tribunal im Sinne der Anklage für nicht schuldig.⁷⁸ Das Problem, das Arendt hier facettenreich herausgearbeitet hatte, bestand darin, dass Eichmann sich tatsächlich nicht schuldig fühlte. Stellt sich die Frage, wie ein Mensch sich nicht schuldig fühlen kann, wenn ein Mensch auf erhebliche Weise die Organisation eines Massenmordes übernommen hat? Eichmann wurde damals von einigen Psychiatern untersucht und für absolut normal befunden.⁷⁹ Offenbar war Eichmann auch kein passionierter Antisemit, denn er habe seinen Äußerungen nach,

„Schüler“ einen elektrischen Schock versetzen, zunächst bei der niedrigsten Schockstärke von 15 Volt beginnen und graduell nach jedem Fehler um 15 Volt erhöhen. (Vgl. Milgram, Stanley. *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität*. S. 19ff.)

⁷⁶ Vgl. Milgram, Stanley. *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität*. S. 27.

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Vgl. Arendt, H. *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. S. 93.

⁷⁹ Vgl. ebd. S. 99.

nicht das Geringste gegen Juden und Jüdinnen gehabt.⁸⁰ Vielmehr habe er *nur* seine Pflicht getan, wie er verlauten ließ. Er habe Befehlen gehorcht und das Gesetz befolgt und war sich in diesem Sinne keiner Schuld bewusst. Vielmehr noch wurde mit seiner Verurteilung gar seine Hoffnung auf Gerechtigkeit in dieser Angelegenheit enttäuscht. Seine Schuld bestand aus Eichmanns Verständnis heraus also in seinem Gehorsam. Vor sich selbst hatte Eichmann offenbar ein reines Gewissen, er konnte nicht erkennen, worin seine Schuld bestehen sollte, wenn er doch nur ausgeübt hatte, was von ihm verlangt wurde.⁸¹ Gerade darin aber, in einer bedenklichen Art fehlenden Denkens, die überhaupt nichts mit fehlender Intelligenz zu tun hat, liegt die vielzitierte „furchtbare Banalität des Bösen, vor der das Wort versagt und an der das Denken scheitert“.⁸²

Milgram und Arendts erschreckende Beispiele verdeutlichen die Gefahr, die sich in Gehorsam und gehorsamen Menschen birgt. In beiden Beispielen führte der Gehorsam dazu, dass Menschen nicht in der Lage waren, eine eigene Moral oder eigene Maximen zu erkennen und dementsprechend zu handeln. Aber eine demokratische Gesellschaft, so meine Annahme, braucht Menschen, die fähig sind, ihren eigenen Maximen nach zu handeln (sofern diese auch allgemeingesellschaftlich vertretbar sind). Zudem, folgen wir Erich Fromm, hat sich „[d]er Mensch durch Akte des Ungehorsams weiterentwickelt.“⁸³ Seine Annahme ist, dass die geistige Weiterentwicklung des Menschen nur dadurch möglich war, weil es Einzelne gab, die es wagten, ihrem Gewissen und Glauben nach zu handeln und sich gegen die jeweiligen Mächtigen aufzulehnen. Aber auch die intellektuelle Entwicklung hatte die Fähigkeit zum Ungehorsam zur Voraussetzung. Genauer den Ungehorsam gegenüber Autoritäten und deren lang etablierten Meinungen, die versuchten neue Ideen mundtot zu machen und jegliche Veränderung für Unsinn erklärten.⁸⁴

⁸⁰ Vgl. ebd. S. 100.

⁸¹ Vgl. ebd. S. 220.

⁸² Ebd. S. 371.

⁸³ Fromm, E.1990. *Über den Ungehorsam*. S. 10.

⁸⁴ Vgl. ebd. S. 10ff.

6 Ansätze für die Praxis

In diesem letzten Kapitel sollen einige Punkte zusammengefasst werden, die dem pädagogischen Handeln unter dem Aspekt der Freiheit und Mündigkeit Orientierung sein können. Es wurde bereits gezeigt, dass Macht, Zwang und Disziplin in der Pädagogik niemals Selbstzweck sein können. Eine Pädagogik, die aus Prinzipien besteht, in der es um die Demonstration von Macht geht, das Durchsetzen von Gehorsam und zwar aus Prinzip, ist keine Pädagogik, die an das Subjekt anknüpft, an seine jeweilige Erfahrungs- und Erlebniswelt, an die jeweiligen Bedürfnisse, an den jeweiligen Willen, die Freiheit und die Mündigkeit. Es kommt in erster Linie auf eine aufrichtig wertschätzende Haltung an, die bereit ist, auf Augenhöhe nicht zu erziehen, sondern gemeinsam zu gestalten. Dennoch befinden sich Pädagog_innen in einer besonderen Rolle, sie sind in der Regel Träger_innen von Macht. Wie diese Rolle mit einem Konzept von Autorität vereinbar ist, soll im Folgenden gezeigt werden.

6.1 Die Haltung

Erziehung und Pädagogik darf nicht länger als „organisierte Verteidigung der Erwachsenen gegen die Kinder“⁸⁵ wahrgenommen werden. Das Bild, das Erziehung und Pädagogik als ewiger Krieg zwischen Kindern und Erwachsenen darstellt scheint größtenteils überholt. Erziehung muss viel eher als „entwicklungsförderlicher Service der Erwachsenen für die Kinder organisiert werden“⁸⁶. Ein Rückgriff auf die Lehren vergangener Zeiten, wie sie zum Beispiel Bernhard Bueb vorschlägt, scheint nicht sinnvoll. Pädagogisches Handeln ist immer dynamisch, denn Kinder, Jugendliche und die Welt verändern sich stetig. Die Vorläufigkeit aller pädagogischen Erkenntnisse (denn sie sind immer abhängig vom Kontext der Zeit) anzuerkennen, ist ein erster Schritt, um sich den komplexen Verhältnissen, in denen Kinder und Jugendliche leben anzunähern.

Wie aus der bereits erwähnten UN-Kinderrechtskonvention hervorgeht, sollen Kinder und Jugendliche als Persönlichkeiten ernst genommen und nicht etwa als Menschen zweiter Klasse behandelt werden. Kinder auch als eigenständige Persönlichkeiten wahrzunehmen, ist kein »nice to have«, es geht dabei um die Umsetzung von Menschenrechten.

⁸⁵ Mark Twain (Jahreszahl unbekannt)

⁸⁶ Arnold, R. 2007. *Aberglaube Disziplin*. S. 14f.

6.2 *Transparenz und Partizipation*

Teil pädagogischer Tätigkeiten ist es, auch Grenzen zu setzen, um Räume schaffen zu können, in denen sich Menschen selbstwirksam erleben, lernen, entwickeln und entfalten können. Um ein gutes Miteinander gestalten zu können, gehören dazu auch Regeln. Diese sind im Kleinen (wie zum Beispiel in einer Gruppe im Kindergarten) aber auch in größeren gesellschaftlichen und politischen Kontexten von tragender Bedeutung, um ein soziales Miteinander zu ermöglichen. Die Relevanz von Regeln soll hier nicht grundlegend in Frage gestellt werden, durchaus aber der Umgang im Erlernen solcher Regeln, wie er häufig praktiziert wird. Die Tatsache, dass es Regeln bedarf und es wichtig ist, sich an solche zu halten, schließt nicht automatisch ein, dass sie deswegen von Oben herab angewendet werden können. Alle Menschen, die von solchen Regeln betroffen sind, sollten die Möglichkeit haben an der Gestaltung und Umsetzung partizipieren können, zumindest jedoch besteht das Recht auf Transparenz.

Man kann kein Verhalten von jemandem erwarten, dem vielleicht gar nicht klar ist, dass es erwünscht ist. Deswegen sollte in einem ersten Schritt deutlich gemacht werden, was und warum etwas erwartet wird. Hier ein Beispiel: das Aufstellen in einer Zweierreihe lässt eine große Bandbreite von Varianten zu, wenn nicht klar definiert wird, was genau darunter zu verstehen ist.⁸⁷

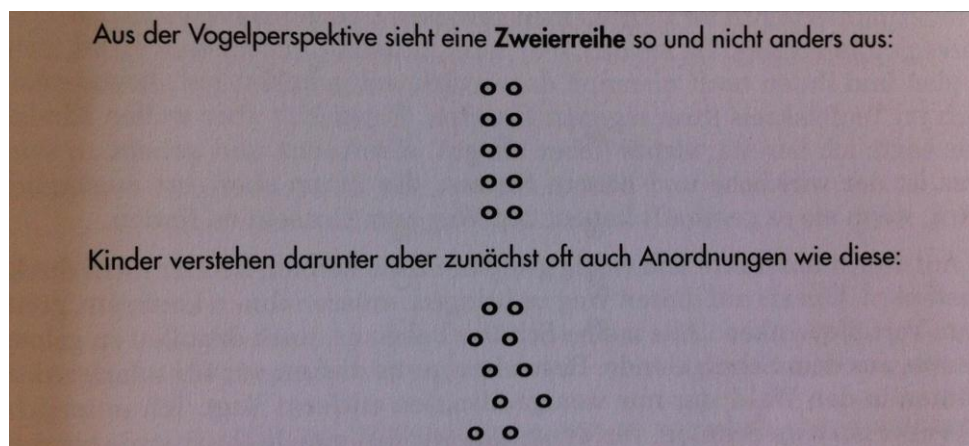


Abbildung: 1⁸⁸

Die untere Reihe ist selbstverständlich auch eine Zweierreihe, denn irgendwie geht man ja auch zu zweit. Wenn unter einer Zweierreihe aber Obiges erwartet wird, sollte dies auch dringend ge- und erklärt werden. Dies zu erkennen, hat auch etwas damit zu tun, dass man sich auf die Perspektiven anderer einlassen kann. Gemeinsam kann dann

⁸⁷ Vgl. Buchner, C. 2006. *Disziplin – kein Schnee von gestern, sondern Tugend von morgen*. S. 29.

⁸⁸ Ebd.

erarbeitet werden, warum erstere Variation einer Zweierreihe vielleicht die Sinnvollere ist (mehr Sicherheit am Straßenrand, mehr Rücksicht auf andere Verkehrsteilnehmer_innen, mehr Überblick). Regeln machen erst dann Sinn, wenn deren Sinn auch wirklich verstanden wird und dieser verstandene Sinn nicht einfach vorausgesetzt wird.

Partizipation, das wurde bereits erwähnt, ist als ein Menschenrecht in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben. Es bedeutet, dass Kinder und Jugendliche die Möglichkeit bekommen, sich einzubringen, mitzubestimmen und Dinge verändern zu können. Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen sollte als eine Chance betrachtet werden, Zugang zu der Perspektive und den Bedürfnissen derer zu bekommen, die am Ende auch davon betroffen sind. Es liegt eigentlich auf der Hand, dass Einrichtungen wie Schulen, Kindergärten, Jugendtreffes oder Spielplätze, also Einrichtungen die vor allem für Kinder und Jugendliche sind, auch mit ihnen und ihren spezifischen Bedürfnissen und Wünschen gestaltet werden sollten.

6.3 Von Fall zu Fall

Bereits das dritte Kapitel dieser Arbeit beschäftigte sich mit der Frage der Mündigkeit des Menschen – mündig oder unmündig? Jedoch scheint es nicht weiterzuhelfen dies als absolutes Paradox zu denken. Die viel wesentlichere und pädagogisch hilfreichere Frage als »entweder – oder« wäre die Frage »in welcher Hinsicht«? Also in welcher Hinsicht ist ein Kind mündig oder unmündig, als ob beides nicht zusammengehen könnte.⁸⁹ Das 5-jährige Kind, das über die befahrene Straße rennen möchte, mag noch nicht die Gefahr erkennen und bedarf daher des (gewaltsamen) Eingriffs von Erwachsenen, jedoch schließt diese Tatsache nicht ein, dass das besagte Kind ganz allgemein unmündig ist. Für die Pädagogik bedeutet das, es bedarf jedes Mal einer Analyse der jeweiligen Situation. Diese Forderung, die Ortmeier in Bezug auf den Kant-Schüler Herbart noch weiter ausführt, spricht sich gegen eine Pädagogik nach Rezept aus, gegen eine schemenhafte Anwendung. Das pädagogische Handeln kann dann immer nur von Fall zu Fall beurteilt werden, es kann sich nur an der jeweiligen spezifischen Situation orientieren, an welcher Inhalt und Relevanz gemessen werden kann.⁹⁰ Diese pädagogische Herangehensweise setzt voraus, dass Pädagog_innen bereit sind, sich auf die jeweiligen Erfahrungswelten, die Situationen und Umständen in denen Menschen leben, einzulassen.

Dies rückt das Moment der Beziehung und die pädagogische Aufgabe der

⁸⁹ Vgl. Ortmeier, B. 2008. *Gehorsam, Disziplin und der denkende Mensch*. S. 30.

⁹⁰ Vgl. ebd.

Beziehungsarbeit in den Fokus. Grundlagen für eine tragfähige Beziehung sind dabei eine bedingungslose Wertschätzung, Ermutigung und Zuwendung.⁹¹

„Nur so können sich Kinder und Jugendliche in ihrer eigentlichen Substanz spüren und auch das Gefühl entwickeln, dass sie eine tiefe Berechtigung haben, so zu sein, wie sie sind. Dies bedeutet nicht, dass alle gezeigten Verhaltensweisen auch akzeptiert, unkommentiert und unsanktioniert bleiben müssen. *Es stimmt vielmehr, dass Kinder Grenzen brauchen, doch benötigen sie zugewandte Grenzsetzungen, nicht begrenzte Zuwendung.*“⁹²

6.4 Autorität statt Gehorsam

In dem Abschnitt zur Klärung des Autoritätsbegriffes klangen bereits wesentliche Punkte an, die Autorität als ein Merkmal einer Beziehung beschreiben, basierend auf Vertrauen und Anerkennung. Autorität widerspricht dann nicht mehr der Freiheit des Menschen, Autorität ist geradezu nicht denkbar ohne Freiheit.

„Was man z.B. „Autorität“ nennt, setzt in höherem Maße, als man anzuerkennen pflegt, eine Freiheit des der Autorität Unterworfenen voraus, sie ist selbst, wo sie diesen zu „erdrücken“ scheint, nicht auf einen Zwang und ein bloßes Sich-Fügen-Müssen gestellt.“⁹³

Bezogen auf diese Begriffserklärung, kann Autorität als die freiwillige Anerkennung einer anderen Person und zwar entweder aufgrund bestimmter menschlicher Wesenszüge (wie zum Beispiel der größeren Erfahrung) oder der besonderen Vertrauenswürdigkeit oder der Ganzheit Mensch, die die genannten Eigenheiten mehr oder minder verkörpert, verstanden werden. Folglich lässt sich schließen, dass Autorität dann eben als Merkmal einer Beziehung bestehen kann, sie kann nicht einseitig verwirklicht werden, denn es bedarf beider Parteien damit diese zustande kommen kann. Autorität bedarf also der Geltung, sie kann nicht einfach übergestülpt oder aufgezwungen werden.

Laut Hannah Arendt ist zwar Gehorsam die folgerichtige Haltung vor einer Autorität, er kann aber niemals Zwangscharakter haben, weil Autoritäten keine Autoritäten mehr seien, wenn sie des Machtmittels Zwangs bedürfen.⁹⁴ Für Hannah Arendt ist der Autoritätsbegriff so viel mehr freiheitsgeeignet, als der Begriff des Gehorsams, denn auf Autorität gibt es verschiedene Weisen der Antwort – wovon Gehorsam nur eine mögliche darstellt.

Eine Autorität ist man dann nicht einfach nur so, weil man zum Beispiel ein bestimmtes

⁹¹ Vgl. Arnold, R. 2007. *Aberglaube Disziplin*. S. 88.

⁹² Ebd.

⁹³ Simmel, Georg. *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. S111.

⁹⁴ Vgl. Arendt, H. *Über das Böse*. S. 118.

Amt bekleidet (beispielsweise Lehrer_in, Pädagog_in, Erzieher_in), wovon Bernhard Bueb jedoch ausgeht (um ihn hier ein letztes Mal zu zitieren):

„Ein Lehrer muss selbstbewusst durch die Schule gehen und in jeder Klasse auftreten können, weil ihm die Achtung vor seiner Amtsautorität schützt.“⁹⁵

Hier ist die jeweilige Institution dafür zuständig, dass jemand zur Autorität wird. Als müsste man selber nichts dafür tun. Die Achtung vor diesen Autoritäten „müssen wir Kindern und Jugendlichen abverlangen“⁹⁶. Jedoch sollte es ja gerade nicht darum gehen, dass der Respekt vor einer Autorität abverlangt werden muss, sondern dass Respekt eine logische Folge der Anerkennung von Autorität ist.

In diesem Verständnis kann Autorität beziehungsweise das Tragen von Autorität (sofern es auch zugeschrieben wird) als pädagogische Chance betrachtet werden, deren Wirkung sich aber letztlich im Vertrauen und in einer tiefen Beziehung zueinander äußert. Autorität kann sich somit auf keine Prinzipien stützen, sie ist wirkungsunsicher. Sie gründet sich dann auf die Liebe zum jeweiligen Gegenüber, auf Gelassenheit und Souveränität⁹⁷ oder, um mit einem Zitat zu schließen, durch die Leidenschaft in der Tätigkeit selbst.

„[...] es geht nicht darum, lediglich ruhig zu sein. Ich kann eigentlich zu den Jugendlichen nur sagen: Seid still, sonst lernt ihr nichts. Die Jugendlichen müssen einem vertrauen oder einen faszinierend finden – auch wenn sie einen vielleicht nicht mögen. Das Wichtigste aber ist die Leidenschaft! Es ist ungemein wichtig, Leidenschaft zu empfinden für das, was man tut.“⁹⁸

⁹⁵ Bueb, B. 2006. *Lob der Disziplin*. S. 57.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Vgl. Bergmann, W. 2005. *Gute Autorität*. S. 34.

⁹⁸ Interview mit Maldoom, R. 2007. *Das wichtigste ist die Leidenschaft*.

7 *Fazit*

Ziel dieser Arbeit war es mit einem kritischen Blick die pädagogische Intervention – im Besonderen mit Hinblick auf Gehorsam – zu betrachten. Unter dem Primat der Selbstführung formulieren Soziale Arbeit und Pädagogik eine generelle Rechtfertigung ihres Interventionshandelns. Meist mit dem Hinweis auf einen noch nicht erreichten, aber als erreichbar angenommenen Zustand. Meine Vorstellung der Mündigkeit eines jeden Menschen und die gleichzeitige Erfahrung, dass in pädagogischen und sozialarbeiterischen Kontexten die von der pädagogischen Tätigkeit »betroffenen« Menschen häufig gar nicht zu Wort kommen war Ausgangspunkt für meine Überlegungen. Ich begann zu überlegen, wie der besonders bei Kindern als so selbstverständlich erwartete Gehorsam sich legitimieren lässt. Dabei kam ich für mich zu dem Schluss, dass er sich im Grunde gar nicht legitimieren lässt. Gehorsames Verhalten klammert – so mein Fazit nach Beendigung dieser Arbeit – Freiheit, Partizipation und Dialog aus. Dabei handelt es sich um Werte, die ich bereits bei den Allerjüngsten unserer Gesellschaft für unverzichtbar halte. Das Argument von Eltern, Erzieher_innen, Lehrer_innen und Pädagog_innen »man könne nicht immer alles diskutieren«, vermag ich zwar aufgrund meiner noch recht geringen Erfahrung nicht zu widerlegen, jedoch wurde mir klar, dass es um eine grundlegende Haltung geht. Diese Haltung, die auf einer ehrlichen und aufrichtigen und von Vertrauen getragenen Beziehung basiert, schließt dann die Möglichkeit ein, dass zwar vielleicht nicht immer alles diskutiert werden muss, aber eben von Zeit zu Zeit kann. Diese Haltung ist aufwendig, denn sie funktioniert nicht nach Rezept und Prinzip, die pädagogische Tätigkeit variiert von Fall zu Fall, von Mensch zu Mensch, von den jeweils spezifischen Kontexten in denen ich mich bewege.

Ein Bernhard Bueb würde mir vielleicht vorwerfen, dass ich unrealistisch bin, wenn ich von dem Ideal schwärme, dass Kinder und Jugendliche frei und selbstbestimmt und ohne die Anwendung von Zwang und den Gebrauch von Gehorsam sich entwickeln können. Seine Annahme stützt sich vor allem auf seine langjährige Erfahrung. Sie stützt sich auch auf die anti-autoritären Erziehungsbestrebungen der letzten Jahrzehnte. Diese mögen sicherlich in vielen Ideen falsch gelegen haben⁹⁹, deshalb war jedoch die autoritäre Erziehung des 18. Jahrhundert bis in die Nazizeit noch lange nicht richtig. Ich denke, dass Fragen der Erziehung und Pädagogik niemals rückwärts gewandt sein können, entwickelt sich doch auch die Zeit, in der wir leben, stets weiter. Somit habe

⁹⁹ Das ist ein Thema, welches näher zu betrachten sicherlich interessant gewesen wäre, jedoch den Rahmen dieser Arbeit bei weitem gesprengt hätte.

ich selbst auch noch keine zufriedenstellende Lösung gefunden, um das pädagogische Dilemma zwischen Freiheit und Zwang vollständig zu lösen und viele Fragen sind noch offen, jedoch bin ich motiviert, gemeinsam mit denjenigen, mit denen ich arbeite, Wege zu finden und Räume zu schaffen, in denen Menschen sich entwickeln, lernen und erfahren können.

Für mich war das Verfassen dieser Bachelorarbeit eine äußerst interessante Lernerfahrung. Dadurch dass diese Arbeit so grundlegende Fragen rund ums Lernen, Partizipation, Gehorsam und Disziplin berührt, habe ich fortwährend meinen eigenen Lernprozess und mein eigenes Verhältnis zu dieser Arbeit reflektiert. Auch wenn das Schreiben dieser Arbeit für meinen Studienabschluss obligatorisch ist – insofern eine Anforderung von außen –, konnte ich sie als Möglichkeit nehmen, Antworten auf meine eigenen großen Fragen in Bezug auf Disziplin und Gehorsam zu suchen. Ich war sehr froh über die Möglichkeit, das Thema meiner Abschlussarbeit selber auswählen zu können, dadurch konnte ich mit meinem eigenen Denken an meine eigenen Interessen anknüpfen. Und dennoch blieb das Element der Anforderung von außen bestehen, weshalb ich auch in einigen Momenten Widerstände gegenüber einem Weiterdenken oder Weiterschreiben in mir verspürte oder fehlende Einsicht bezüglich einer Sinnhaftigkeit empfand. Doch, so mein Fazit:

„Das meiste Lernen ist nicht das Ergebnis von Unterwerfung. Es ist vielmehr das Ergebnis ungehinderter Teilnahme in sinnvoller Umgebung.“¹⁰⁰

¹⁰⁰ Illich, I. 1973. *Die Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems.*

8 *Literaturverzeichnis*

Adorno, Theodor W. 1973: *Studien zum autoritären Charakter*.

Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Arendt, Hannah 2015 (12. Auflage): *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*.

München/ Berlin: Piper Verlag.

Arendt, Hannah 2015 (25. Auflage): *Macht und Gewalt*.

München/ Zürich: Piper Verlag.

Arendt, Hannah 2006: *Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik*.

München/ Zürich: Piper Verlag.

Arendt, Hannah 2015 (3. Auflage): *Was ist Autorität?*

In: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I* (S. 159-200).

München/ Zürich: Piper Verlag.

Arnold, Rolf 2007: *Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das „Lob der Disziplin“*

Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Bergmann, Wolfgang 2005: *Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemäßen Erziehung*.

Weinheim und Basel: Beltz.

Böhm, Winfrid 2005 (16. Auflage): *Wörterbuch der Pädagogik*.

Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Buchner, Christina 2006: *Disziplin – kein Schnee von gestern, sondern Tugend für morgen*.

Kirchzarten: VAK GmbH.

Bueb, Bernhard 2009 (9. Auflage): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*.

Berlin: Ullstein Buchverlage.

Dewey, John: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*.

In: Oelkers, Jürgen (Hrsg.) 1993.

Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Dreikurs, Rudolf; Grunwald, Bernice B.; Pepper, Floy C.: *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme.*

In: Tymister, Hans Josef (Hrsg.) 2003 (9. Auflage).

Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Eschenburg, Theodor 1965: *Über Autorität.*

Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Fausser, Peter; Prenzel, Manfred; Schratz, Michael (Hrsg.) 2007: *Was für Schulen! Gute Schulen in Deutschland.*

Stuttgart: Kallmeyer.

Frisch, Max 1974: *Dienstbüchlein.*

Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Fromm, Erich 1990 (4. Auflage): *Über den Ungehorsam.*

München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Hammel, Walter 1973: *Autorität!? Autorität und ihr Widerspruch.*

Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Illich, Ivan 1973: *Die Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems.*

Reinbeck: Rohwolt.

Kant, Immanuel: *Über Pädagogik.*

In: Holstein, Hermann (Hrsg.) 1984 (5. Auflage).

Bochum: Verlag Ferdinand Kamp.

Milgram, Stanley 1982: *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität.*

Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Radtke, Frank-Olaf: *Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen: Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert (S. 204-242).*

In: Brumlik, Micha (Hrsg.) 2007 (2. Auflage): *Vom Missbrauch der Disziplin.*

Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb.

Weinheim und Basel: Beltz.

Reichenbach, Roland 2011: *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung.*

Stuttgart: Kohlhammer.

Rousseau, Jean-Jaques 1963: *Émile oder: Über die Erziehung.*

Stuttgart: Reclam/ Juventa.

Schmid, Hans Bernhard 2011: *Moralische Integrität. Kritik eines Konstrukts.*

Berlin: Suhrkamp Verlag.

Simmel, Georg 2013 (7. Auflage): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung.*

Berlin: Duncker und Humblot.

Weber, Max 1976: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie.*

Tübingen: Mohr Siebeck.

Wirth, Mathias 2016: *Distanz des Gehorsams. Theorie, Ethik und Kritik einer Tugend.*

Tübingen: Mohr Siebeck.

9 Onlinequellen

Gender Institut Bremen: *Gender Gap*.

URL: <http://www.genderinstitut-bremen.de/glossar/gender-gap.html>

[Stand: 05.08.2017]

Ortmeyer, Benjamin 2008: *Gehorsam, Disziplin und der denkende Mensch. Überlegungen zur systematischen Widerlegung gängiger Argumente für das Erziehungsziel des „Gehorsams“ und zur Klärung des Disziplinbegriffs.*

URL: https://www.uni-frankfurt.de/51739618/Ortmeyer_Disziplin_und_Gehorsam.pdf

[Stand: 07.08.2017]

Interview zur ARD-Themenwoche vom 14. Bis 21. April 2007 zum Thema „*Kinder sind Zukunft*“

URL: http://web.ard.de/themenwoch_2007/zukunft/kinder-sind-zukunft/kinder-wollen-lernen/interview-bernhard-bueb/-/id=520618/nid=520618/did=547548/1kd6hsm/index.html

[Stand: 18.08.2017]

Interview mit Maldoom, Royston 2007 „*Das Wichtigste ist die Leidenschaft*“:

URL: <https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/meldung/das-wichtigste-ist-die-leidenschaft/>

[Stand: 22.08.2017]

UN-Kinderrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte des Kindes.

URL: <https://www.kinderrechtskonvention.info>

[Stand: 23.08.2017]

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 aus: Buchner, Christina 2006: *Disziplin – kein Schnee von gestern, sondern Tugend für morgen*. S. 29.

Kirchzarten: VAK GmbH.

11 Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die Bachelorarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Darüber hinaus versichere ich, dass die elektronische Version der Bachelorarbeit mit der gedruckten Version übereinstimmt.

Ort, Datum, Unterschrift