

Jürgen Oelkers

## *Mehr Disziplin? Keine Antwort auf Erziehungsprobleme!\*)*

### *1. Wahlkampf und Medien*

In der Schweiz herrscht derzeit Wahlkampf. Das ist unvermeidlich, gewählt wird bekanntlich in Konkurrenz und das weckt den Kampfgeist. Bemerkenswert an diesem Wahlkampf ist die Dominanz pädagogischer Themen, die von der Jugendgewalt bis zum Wertezersfall reichen und gelegentlich den Eindruck erwecken, die Schweiz sei ein vom Untergang der Erziehung und so vom Untergang überhaupt bedrohtes Land. In Zeiten der Hochkonjunktur würde man Optimismus erwarten, die Realität der Erziehung ist auch alles Andere als bedrohlich, aber vor der Wahl scheint es nur noch schwarze Schafe und Jugendliche im Dauerrausch zu geben.

Das ist leicht erklärbar. Wenn sich politische Parteien nicht wirklich unterscheiden, müssen symbolische Differenzen erzeugt werden, also Bilder, Parolen und Versprechungsoffensiven. In den Vereinigten Staaten genügt einfach der Name einer der beiden Parteien, um Abstand zur anderen zu erzeugen. Die Konsensdemokratie hält dagegen die Unterschiede gering, also muss vor der Wahl ein Mobilisierungseffekt erzielt werden. Das wird mit der Besetzung von Themen versucht, wobei seit der ersten Kampagne des späteren Präsidenten Clinton die Stammthemen einer Partei angereichert werden durch Themen der anderen Seite. „It’s the education, stupid!“ könnte man in Abwandlung des bekannten Clinton-Zitates den Wahlkampf CH-2007 kommentieren.

Erziehung war Jahrzehnte lang ein liberales Thema, jetzt scheint es zu einem konservativen zu werden. Das zentrale Wort in der Mitte des Themas heisst „Disziplin“, genauer: *mehr* Disziplin, als bezeichne das Wort ein Objekt oder eine Masse, die zu- oder abnehmen kann. „Mehr“ soll signalisieren, das es „zuwenig“ Disziplin gibt. Mit dem „zuwenig“ wird eine Abnahme in der Zeit verknüpft: früher gab es „mehr“ Disziplin, was zugleich darauf hindeuten soll, dass die Welt der Erziehung besser war. Beweise dafür werden in der Konsumorientierung vieler Jugendlicher gesucht, in Gewaltexzessen, in der Scheidungsrate oder in Vorkommnissen in der Schule. So entsteht ein Gesamtbild der Verschlechterung, das nach Gegenwehr verlangt.

Wenn Medien darüber berichten, dass eine einzige Primarklasse in anderthalb Jahren sechs Lehrkräfte verschleissen kann, dann entsteht nicht nur politischer Druck sondern auch ein dramatisches Bild. Der Vorfall im Quartier Friesenberg der Stadt Zürich ist in der gesamten Schweiz diskutiert worden und hat massive Reaktionen ausgelöst. Im Internet ist von ähnlichen Vorfällen auf eine Weise berichtet worden, als ob eine Lawine losgetreten worden sei. Der Eindruck entsteht, so der Zürcher Tagesanzeiger am 7. April dieses Jahres, dass „die Schweizer Volksschule ... rettungslos aus den Fugen geraten“ sei (TA v. 7. 4.

---

\*) Vortrag vor dem Heimverband Bern am 11. September 2007 in der Mensa der BFF Bern.

2007). Wer die zahllosen Mails und Leserbriefe zum Vorfall in Zürich analysiert, kann leicht zu dem Schluss gelangen, dass genau das die Mehrheitsmeinung ist.

Medien neigen zur Zuspitzung, und gerade solche Zuspitzungen erhärten den Verdacht, mit der öffentlichen Schule stimme etwas nicht. Einen solchen Verdacht gab es allerdings auch schon früher, ohne dass Tatsachen ihn erhärtet hätten. Die Medien verallgemeinern einzelne Fälle und zeichnen damit ein scheinbar stimmiges Bild. Wenn in kurzer Zeit mehrere Fälle, die an sich wenig miteinander zu tun haben, an das Licht der Öffentlichkeit kommen, entsteht sofort eine Krisensituation, obwohl die weitaus meisten Schulen normal arbeiten und keine besonderen Vorkommnisse melden.

Auffällig ist auch, dass die Medien die *negativen* Schlagzeilen suchen und möglichst schlimme Sensationen erzeugen. Die positiven Leistungen der Schule oder eines Heimes werden kaum je beachtet, jedenfalls nicht von der Boulevardpresse. Dass die besagte Klasse mit einer neuen Lehrerin problemlos den Übergang in die Sekundarschule schaffte, war eine kleine Meldung im hinteren Teil der Blätter wert oder wurde überhaupt nicht erwähnt. Ganz selten werden negative Schlagzeilen später korrigiert, sie wirken als Spiegelung einer Wirklichkeit, die intensiv gefühlt wird. Es genügt, die Botschaft mit einzelnen Vorkommnissen in Verbindung zu bringen.

Davon zu unterscheiden ist die politische Besetzung des Themas, die mehr benötigt als nur Schlagzeilen, nämlich intellektuelle Vorarbeit. Erziehung als liberales Thema kommt ohne dramatische Betonung von Disziplin aus. Probleme, die auftreten, gelten als lösbar mit Mitteln, die auf Dialog und Einsicht setzen. Aber was soll geschehen, wenn keine Einsicht besteht und der Dialog versagt? Dass Kinder und Jugendliche etwas nicht einsehen und gegen Regeln verstossen, ist Alltag in der Erziehung. Aber müssen sie deswegen so gehorchen wie früher? „Gehorsam“ und stärker „Gehorchen“ sind Botschaften eines eigentümlichen Buches, das „Lob der Disziplin“ heisst und auch in der Schweiz zu einem Bestseller geworden ist.

Der Erfolg hat seinen Kontext, der auf die Zeit vor vierzig Jahren zurückverweist. Gerade rechtzeitig zum Pensionierungsdatum der „Achtundsechziger“ wird erklärt, was sie falsch gemacht haben und warum ihre Anliegen nicht gelingen konnten, wenigstens nicht in der Erziehung. Was sie verkannt haben, war nichts weniger als die „Natur“ des Kindes und das „Wesen“ der Erziehung. Ohne Disziplin geht es nicht, lautet die Botschaft, und dass wir heute so schlimme Zustände in der Erziehung haben, ist der Missachtung dieses Satzes zuzuschreiben. Allerdings scheint das auch keine allzu neue oder originelle Einschätzung zu sein.

## 2. Die Achtundsechziger und die „anti-autoritäre“ Erziehung

Am 15. November 1834 veröffentlichte die deutsche *Allgemeine Schulzeitung* einen Artikel über die Klagen vieler Schullehrer, „dass bei der Schuljugend der Hang zur Ungebundenheit“ stark zugenommen habe. Überall, heisst es in der Diagnose, begegnet uns „ein nur nach der Aussenwelt gerichtetes Leben“ voller Anmassung und Genussucht.

- Im Streben der Zeit sei ein „ausserordentlicher Hang zur Ungebundenheit“ unverkennbar.
- „Jeder möchte gern befehlen, aber keiner will gehorchen.“

- Was dagegen hilft wird drei Tage später an gleicher Stelle gesagt: eine „kräftige Polizei,“ „rein geistige Freuden“ und „strenger Gehorsam.“

Das zu fordern, wäre unnötig gewesen, wenn Disziplin in der Schule zur Regelerfahrung gezählt hätte, was offenbar schon 1834 nicht der Fall war, jedenfalls nicht in der Einschätzung der Lehrkräfte. Die Forderung nach „mehr Disziplin“ lässt sich in der Professionsliteratur an ungezählt vielen Stellen nachweisen, ohne mit dieser Forderung je ein Problem gelöst zu haben. Die andauernde Forderung zeigt auch, dass es „früher“ keineswegs so idyllisch gewesen sein kann, wie die heutige Nostalgie weismachen will. Aber erneut ist der Ruf nach „mehr Disziplin“ zu vernehmen, die anklagende Sprache ist kaum verändert und das Bild des Zerfalls zeigt nach wie vor Wirkung.

Wenn sich ein deutschsprachiges Sachbuch innerhalb weniger Monate mehr als 180.000 mal verkauft,<sup>1</sup> ist das bemerkenswert. Wenn ein *pädagogisches* Sachbuch sich so oft verkauft, ist das eine kleine Sensation. Und wenn dieses Sachbuch eine Streitschrift sein will und ein „Lob der Disziplin“ anstimmt, ist die Verkaufszahl fast nicht zu glauben. Gemeinhin wird die Zahl der Benutzer des Buches gegenüber den verkauften Exemplaren als dreimal so hoch angenommen. Es sind also mehr als 500.000 Leserinnen und Leser, die sich im Jahre 2007 für die Rückkehr der Disziplin in der Erziehung interessiert haben. Was erklärt den Erfolg dieses Buches?

Der letzte grosse Bestseller in der deutschen Erziehungsliteratur war Alexander Neills Bericht über das reformpädagogische Schulinternat Summerhill, der 1969 unter einem Epoche machenden Titel veröffentlicht wurde:

**„theorie und praxis der antiautoritären erziehung:  
das beispiel summerhill.“**

Es handelte sich um einen Verlagstitel. Die Hardcover-Version des Buches ist zuvor in einem anderen Verlag als „Erziehung in Summerhill: Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule“ verkauft worden. Der Erfolg war mässig. Erst die Bezeichnung „anti-autoritär“ im Titel der Taschenbuchausgabe löste im Umfeld der sich konstituierenden Generation der „Achtundsechziger“ die Leserwelle aus. Wer heute um die 60 ist, wird sich mit einiger Wahrscheinlichkeit daran erinnern, das Buch gelesen zu haben oder mit der Kernthese konfrontiert worden zu sein, in einer Zeit, in der es kein Internet, keine Talkshows und keine Handys gab.

Das Buch über Summerhill verkaufte sich zwischen Dezember 1969 und März 1971 über siebenhundertfünfzigtausendmal, es ist immer noch im Handel, hat die Millionengrenze weit überschritten und scheint in der Attraktivität seiner Botschaften nicht abzunehmen.<sup>2</sup> Alexander Neill ist knapp fünfunddreissig Jahre nach seinem Tode (1973) nicht als Provokation verschwunden. Die Idee einer freien, vorbehaltlosen Erziehung, die auf Autorität verzichtet und so Kinder nicht als Objekte pädagogischer Macht betrachtet, bewegt offenbar immer noch Eltern und Erzieher, ohne dass heute die Diskussionen die siebziger Jahre neu belebt werden würden. Dafür ist ein anderes Phänomen unverkennbar: Die Leser von damals werden als Täter betrachtet.

Das Internat in Summerhill, dessen Ursprünge in Dresden-Hellerau liegen und das im Juli 1924 mit wenigen Schülern nach England kam, war Teil der englischen Bewegung der

<sup>1</sup> Auskunft des Berliner List-Verlages vom 26. April 2007.

<sup>2</sup> Der Spiegel Nr. 19 v. 7. Mai 2007, S. 62-66.

*radical education*, die zwischen den beiden Weltkriegen mit verschiedenen Schulgründungen und einer starken Reformrhetorik auf sich aufmerksam machte, in Deutschland und der Schweiz allerdings kaum bekannt war. Die Schulen dieser sehr locker organisierten Bewegung waren sehr unterschiedlich, ihre Gemeinsamkeit bestand darin, dass sie freiere Formen der Erziehung abstrebten und damit auch Erfolg hatten. Unter den Schulen war Summerhill weder besonders auffällig noch übermässig radikal. Neill war nur der einzige unter den Leitern dieser Schulen, der regelmässig publizierte und mit seinen zahlreichen Büchern auch Erfolg hatte, allerdings als englischer Autor in angelsächsischen Medien.

Es ist historisch schief, die Szene der alternativen Schulen in England auf Summerhill zu verengen. Gänzlich fragwürdig wird es, Anliegen und Entwicklung der englischen Reformpädagogik mit dem deutschen Thema des „Anti-Autoritären“ zu besetzen. Es ging in den Schulen der Radicals um den praktischen Zusammenhang von Freiheit und Demokratie, nicht um die Negation von Autorität, so wie das in der deutschen Schüler- und Studentenbewegung am Ende der sechziger Jahre verstanden wurde. In dieser Protestkultur waren keinerlei Vorstellungen vorhanden, was die Schulen in Summerhill, Frensham Heights, Beacon Hill oder Dartington Hall tatsächlich waren. Summerhill wurde nur in Deutschland zu einer Ikone, die als praktischer Beweis dienen sollte, dass möglich war, was gemeinhin ausgeschlossen wurde, nämlich eine Erziehung ohne Autorität.

Grosse Versuche sind seinerzeit allerdings nicht unternommen worden. Die wenigen psychoanalytisch inspirierten „Kinderläden“ wurden nach wenigen Jahren geschlossen, in manchen Schulen entstanden kurzlebige „Schülerräte“, Heime veränderten ihre Hausordnungen und junge Leute übten sich in ihrer Demonstrationspraxis. Es gab neue Formen der Mitbestimmung und ganz unterschiedliche Grade der Radikalisierung. Die Verfasserin einer Kritik der Erziehungsheime, die unter dem Titel „Bambule“ veröffentlicht wurde, driftete bekanntlich in den Terrorismus ab. Eine einheitliche Front der „anti-autoritären“ Erziehung bestand nie. Allerdings sorgte die Formel der „Emanzipationspädagogik“ für einigen Wirbel in der Lehrerbildung, ohne dass die Schulpraxis je auf dieses Ziel eingestellt worden wäre.

Heute sind die Leser die Täter. Die Kritik und Verurteilung der Achtundsechziger schafft mediale Aufmerksamkeit und die „anti-autoritäre“ Erziehung soll Schuld daran sein, dass Wertezersfall um sich greift, der Hedonismus regiert oder in der Schule Disziplinlosigkeit herrscht. Über die Achtundsechziger und ihre Auswirkungen auf die Erziehung wird auf schmaler Datenbasis lustvoll diskutiert, aber das hat zu keiner wirklichen Bilanz geführt, sondern eher die alten Mythen verlängert. Die Achtundsechziger waren keine geschlossene Kohorte, diejenigen, die irgendwie dazu gezählt werden können, waren sich schon in den politischen Grundüberzeugungen alles Andere als einig, und im Blick auf die Erziehungsüberzeugungen trennten die verschiedenen Gruppen Welten. Summerhill spielte eine Rolle im Blick auf die Lektüre der Kinder des Bürgertums, aber es war keine Versuchsanordnung für eine Erziehungsrevolution.

Der Wandel muss anders erklärt werden. Einstellungen zur Erziehung haben sich in den letzten dreissig Jahren stark geändert, auch die Praxis ist anders geworden. Von dem, was noch um 1970 als „Erziehung“ galt, ist nicht mehr viel zu sehen. Der autoritäre Vater ist als Leittypus ebenso verschwunden wie die selbstlose Mutter, es gibt kaum noch Geschwisterreihen, der Kinderwunsch ist vielfach zu einem Stressfaktor geworden, was früher undenkbar war, nämlich öffentlich über die Kosten der Kinder nachzudenken, ist heute fast selbstverständlich, und es ist auch selbstverständlich, den Kinderwunsch in einer

Paarbeziehung lange *nicht* zu thematisieren und sich dann auch gegen diesen Wunsch zu entscheiden. Kinder werden offenbar in vielen Fällen zu einem Luxusgut.

Was sich geändert hat, sind nicht nur die Medien der Kommunikation, sondern auch die Formen sozialer Kontrolle, die Individualisierung der Lebensentwürfe und die Reichweite pädagogischer Verpflichtungen. Zum Lebensentwurf müssen keine Kinder gehören, Paare *ohne* Kinder erfahren keine gesellschaftliche Abwertung mehr, Paare *mit* Kindern sind aber auch nicht mehr unbedingt Rollenvorbild, vor allem weil Kinder als unabsehbare Verpflichtung angesehen werden, die an keinem bestimmten Datum endet. Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind ein prekärer Prozess lebenslangen Lernens, der nicht aufhört, wenn die Kinder erwachsen sind.

Wir beobachten heute nicht nur den Wandel der Einstellungen und der Praxis, historisch neu ist auch die Beschleunigung der Erfahrung. Frühere Erziehungskulturen waren über Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte, stabil, zudem örtlich gebunden und kaum beweglich. Die Gründe für Prozesse der Beschleunigung und Mobilisierung auch in der Erziehung sind in einer globalisierten Konsumkultur zu suchen, in einer weitgehenden Veränderung des Arbeitsmarktes, der beide Eltern beschäftigt, auch in der Aufteilung des Lebens nach Abschnitten oder in der frühen Öffnung der Kindheit für mediale Formen der Kommunikation. Die Lektüre eines Buches vor mehr als dreissig Jahren als Ursache anzunehmen, ist dann ziemlich lächerlich.

Die Qualität der Schule etwa ist davon abhängig, wie die Lehrkräfte im Beruf lernen und nicht, ob sie einer bestimmten Studienkohorte zugerechnet werden. Die Achtundsechziger werden demnächst pensioniert, wobei niemand je gezählt hat, wie viele von ihnen tatsächlich Lehrerinnen und Lehrer geworden sind. Wenn sie Schuld wären an der heutigen Situation, müsste sich die Schule in den letzten vierzig Jahren nur verschlechtert haben, was nach allen Daten von der Finanzierung bis zur Leistungsmessung nicht der Fall gewesen sein kann. Der Mythos der Systemunterwanderung taugt schlecht zur Ursachenerklärung. Es ist einfach falsch, dass nach 1968 die „anti-autoritäre“ Erziehung die Schulen erobert hat, die robuster ist, als die Kritiker unterstellen.

Richtig ist, dass

- sich die Unterrichtsmethoden verändert haben,
- die Lehrkräfte heute ein anderes Rollenverständnis haben als vor fünfzig Jahren,
- mehr Ressourcen zur Verfügung stehen,
- zugleich mehr Aufgaben zu bewältigen sind
- und vor allem die Zusammensetzung der Schülerschaft sich massiv gewandelt hat.

Was die Erziehungsverhältnisse seit Beginn der sechziger Jahre massiv verändert hat, waren zunehmender Wohlstand, neue Formen der sexuellen Verhütung, damit verbunden der Wandel der Familie und die auch berufliche Neuordnung der Geschlechter. Wer für den Wandel die „anti-autoritäre“ Pädagogik verantwortlich macht, muss sich vorstellen, dass die Lektüre eines Buches die Welt verändern kann. Neills Buch über Summerhill war seinerzeit hoch umstritten, es löste Diskussionen aus, aber formierte keine pädagogische Bewegung. Und nochmals: Selbst wenn es eine einheitliche Kohorte der „Achtundsechziger“ gegeben haben sollte, sie war im Hinblick auf ihre pädagogischen Absichten keineswegs homogen.

Die Medien reagieren auf ihre eigenen Schlagzeilen. Wenn ständig nur von Erziehungskatastrophen die Rede ist, formt sich ein dramatisches Bild des Zerfalls, das sofortige Abhilfe verlangt. Genau das macht die Presse des Boulevards. Sie prägt das Bild der immer schlimmeren Erziehungsverhältnisse, die nur mit Härte und Unnachsichtigkeit zu bearbeiten sind. Daher ist Gewalt in der Schule ein Dauerthema und im Spiegelbild dazu die neue Disziplin, die personifiziert werden muss. Die neue „Strenge“ kann nicht abstrakt kommuniziert werden, sondern muss Propheten erhalten, die den sicheren Weg zur Überwindung des Übels kennen und den Bonus der „Praktiker“ erhalten, die gegenüber den „Theoretikern“ wissen, wie es gemacht werden muss.

Autoren dieser Art beklagen angebliche „Tendenzen“ der Gesellschaft und machen umso so mehr auf sich aufmerksam, je mehr ihre Thesen provozieren. Der historische Schock über die Erziehungsstrategien der Achtundsechziger sitzt in Deutschland offenbar so tief, dass nicht nur auffallend leicht Schuld zugeschrieben werden kann, sondern auch sofortige Umkehr verlangt wird. Warum fast vierzig Jahre nach dem magischen Jahr 1968 eine Umkehr in der Erziehung nötig ist, wird mit einem allgemeinen Verdacht begründet:

„Kinder und Jugendliche werden heute nicht mehr aufgezogen, sondern wachsen einfach auf ... Die Kunst der Erziehung haben wir verlernt, gemeinsame Massstäbe sind verloren gegangen, der Glaube hat sich breit gemacht, das Aufwachsen der Kinder werde schon irgendwie gelingen“ (Bueb 2006, S. 13/14).

Daten für diese Aussagen gibt es nicht. Weder wird auf einschlägige empirische Studien über Schule und Elternhaus verwiesen noch wird die historische Annahme des zunehmenden Verlusts der Erziehung irgendwie belegt. Die These wird nicht nach Ebenen oder Milieus unterschieden, kennt keine Unterschiede zwischen Personen und Gruppen, benutzt keine Statistiken, lässt keine Gegenbeispiele zu und kann dann leicht globale Aussagen machen. Die Welt erscheint - sehr deutsch - als Wille und Vorstellung des Verfassers.

Auch das „Lob der Disziplin“ hat einen Bezug zur historischen Reformpädagogik, allerdings der deutschen, die nicht sehr „anti-autoritär“ war. Der Ort ist das Schloss Salem am Bodensee, wo 1920 der Altphilologe Kurt Hahn mit Hilfe des letzten deutschen Reichskanzlers im Kaiserreich, Prinz Max von Baden, ein Elitegymnasium gründete, das der Landerziehungsheimbewegung nahe stand. Der Verfasser des Buches „Lob der Disziplin“, der Philosoph und katholische Theologe Bernhard Bueb, war von 1974 bis 2005 Gesamtleiter der Schule Schloss Salem. Die Schule erlebte in den siebziger und achtziger Jahren eine Krise, als Freiheiten à la Summerhill eingeführt wurden und die Schüler anders reagierten als vorgesehen.

Bueb veröffentlichte am 14. September 2006 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) einen Essay, der von der legitimen „Macht der Eltern“ handelte und ein Recht der Jugend auf Disziplin einklagte. Auf diesen Artikel gab es ein beispielloses Echo, die Redaktion wurde mit Leserbriefen und Mails zugedeckt, die der These fast ausnahmslos zustimmten. Das Echo auf den Artikel gab offenbar den Ausschlag, ein Buch zu schreiben. Die Bild-Zeitung druckte an fünf aufeinander folgenden Tagen Auszüge ab und die Reaktion der Leserschaft war wiederum so überwältigend positiv, dass Bueb auf der Titelseite zu „Deutschlands strengstem Lehrer“ avancierte. Der Bestseller war also auch auf dem Boulevard gut vorbereitet.

### 3. „Lob der Disziplin“

Wer das Buch liest und eine Lösung von heutigen Problemen erwartet, wird enttäuscht. Bueb handelt Gemeinplätze ab, kommt zu pauschalen Aussagen, spitzt banale Thesen zu und sagt dann am Ende nicht, was getan werden muss, um gemäss seiner Diagnose handeln zu können. Es geht einfach um eine Rückbesinnung auf das Thema „Disziplin“ in der Erziehung, aber schon was darunter verstanden werden soll, ist nebulös und wird nirgendwo genauer definiert. Daher ist unklar, was genau „gelobt“ werden soll,

- die Sprache der Disziplin,
- Disziplinierungstechniken,
- ein zeitloser Begriff,
- eine allgemeine Haltung
- oder eine Praxis mit heutigen Kindern und Jugendlichen,
- und dann: mit allen oder nur mit bestimmten?

Gelesen wird das Buch offenbar wegen der Diagnose, die von der Überwindung der „Angebotspädagogik“ handelt und die Entwicklung in der Erziehung seit der Rezeption von Neill umkehren will. Das wird mit einer Metapher verständlich zu machen versucht, die von Thomas Mann entliehen ist. Ein Schiffer, heisst es im Vorwort des Buches, neigt sich nach rechts, „wenn das Schifflin sich nach links neigt, um das Gleichgewicht wieder herzustellen“ (ebd., S. 10). Die Neigung nach rechts soll „Autorität und Disziplin in der Erziehung“ wieder „zu Ansehen“ verhelfen, um dadurch Kindern und Jugendlichen „eine neue Zukunft“ zu eröffnen (ebd.).

Der Begriff der „Angebotspädagogik“ wird negativ verstanden und als Folge der anti-autoritären Erziehung hingestellt. Sie habe dazu geführt, dass Kinder und Jugendliche *wählen* können, also keiner Autorität folgen müssen, was dem Grundgedanken der Erziehung widersprechen würde. In dem FAZ-Artikel heisst es entsprechend:

- „Der Begriff der antiautoritären Erziehung war schon deswegen absurd, weil Erziehung ohne Autorität keine ist.“
- „Autorität“ ist eine *letzte* Grösse, die weder bestritten noch herausgefordert werden darf.
- „Väter und Mütter besitzen absolute Macht über ihre Kinder“ (ebd., S. 47).
- Die Macht der Eltern „wandelt sich zu Autorität durch die Liebe zu ihren Kindern“ (ebd., S. 48).

Ein siebzehnjähriger Schüler aus Salem schreibt am 17. Januar 2007 ebenfalls in der FAZ, sein ehemaliger Direktor habe seine Schüler aufgefordert, „die Achtundsechziger zu überwinden.“ Davon handelt letztlich das „Lob der Disziplin.“ Seine bürgerlichen Leserinnen und Leser möchten offenbar zu den geordneten Verhältnissen vor 1968 zurückkehren, mit Ideen, die an die Pädagogik des 19. Jahrhundert erinnern, als „Disziplin“ zu einem Schlagwort wurde.

Der Schüler aus Salem erinnert Bueb allerdings daran, was in seinem Buch fehlt oder übersehen wurde, nämlich die Erziehung zur Demokratie, die Freiheit voraussetzt. Dass erst Gehorsam oder „Unterordnung“ (ebd., S. 45) zur Freiheit führen kann, ist eine durch nichts

belegte These, die nur deswegen glaubwürdig erscheint, weil Bueb von der Überwindung „anti-autoritärer“ Zustände in seinem Internat berichten kann. Verallgemeinerbar ist das nicht. Vermarktet aber wird ein Praktiker, der weiss, wovon er spricht. Er habe, heisst es in der Bild-Zeitung von 19. September 2006, „tausende von Kindern erfolgreich erzogen“ und verrät nun seine „goldenen Regeln.“

Was dann aber geboten wird, ist eine Ansammlung von Allgemeinplätzen, die bei näherem Hinsehen entweder trivial sind oder eine schiefe Optik ergeben. Das zeigt sich an den Beispielen. Simon Rattles Einübung von *Le sacre du printemps* mit Berliner Hauptschülern, zu sehen in dem Film „Rhythm Is It!“, soll das „das Recht der Jugend auf Disziplin“ anzeigen (ebd., S. 76f.) Anders als mit diszipliniertem Spiel wäre in der Tat keine solche Aufführung möglich, aber daraus leitet sich kein allgemeines „Recht auf Disziplin“ ab. Ausserdem: Dann wäre jedes Schultheater ein Beitrag zur Disziplin, die also in den heutigen Schulen weiter verbreitet sein muss, als die Verwahrlosungsthesen zugeben wollen.

Bueb verlangt Gehorsam für den Dienst an einer Idee oder einer „höheren Ordnung“ (ebd., S. 57) und begibt sich damit in die Untiefen des deutschen Diskurses über Erziehung und Bildung, der immer mit Ideen und Prinzipien argumentiert hat. Gemeint ist die „höhere Ordnung“ bei Bueb metaphysisch, aber wenn es dann heisst,

„alle Einrichtungen der Bildung und Erziehung ... beruhen auf dem Prinzip der Unterordnung unter eine Autorität,“

dann fragt sich, was dem Autor vor Augen steht und worum es gehen soll.

Es gibt, wird dann mit einem funktionalen Argument und wie zur Beschwichtigung gesagt, in jeder Demokratie „vereinbarte Einrichtungen, in denen Gehorsam legitim ist.“ Die Beispiele sind die Armee, Rettungsdienste, der Sport und die Feuerwehr (ebd., S. 58). Offenbar soll Erziehung auf gleiche Weise verfahren. In allen ihren Einrichtungen müssen sich die Jüngeren den Älteren „unterordnen, in der frühen Kindheit total und auch ohne Einsicht, mit fortschreitendem Alter zunehmend mit Einsicht.“ Gehorsam wird mit *Gehorchen* übersetzt. Die Schlüsselstelle des Buches lautet dann entsprechend:

„Für die Kindheit und partiell für die Jugendzeit bezeichnet ‚gehorsam‘ die angemessene Antwort auf die Anweisungen der zuständigen Autorität. Gehorsam solcher Art entspricht der Würde der Erwachsenen, weil die Person, die Autorität ausübt, ebenso ein Recht auf Würde besitzt wie der, der sich unterordnen muss. Weil Gehorsam in den letzten Jahrzehnten umstritten war und Jugendliche daher nur gehorchen wollten, wenn sie es einsahen, stand die Würde von Eltern, Erziehern und Lehrern auf dem Spiel“ (ebd., S. 59).

Danach ist vom „unbefangenen“ Umgang mit Disziplin und Gehorsam die Rede, vom Bekenntnis zur „Freude an der Macht“ und davon, dass Macht und Autorität „als prinzipiell gut und segensreich“ anzuerkennen sind. „Der mögliche oder tatsächliche Missbrauch von Macht“ ist „für uns kein Einwand mehr“ (ebd., S. 61).

Die Auseinandersetzung mit Buebs „Streitschrift“ hat auf diese Stellen mit Ideologiekritik reagiert (Brumlik 2007). Aber man kann auch einfacher fragen, nämlich was mit solchen Thesen erreicht und welche Probleme gelöst werden sollen. Verkauft wird die Rückkehr zur Disziplin als taugliches Mittel gegen die „Verwahrlosung“ eines „grossen Teils



der heranwachsenden Jugend.“ Gemeint sind „mangelnde Anstrengungsbereitschaft, Spasshaltung, Selbstmitleid und eine unstillbare Konsumgier“ (ebd., S. 64ff.), die sich offenbar durch ein „Lob der Disziplin“ bearbeiten lassen sollen. Wie man allerdings in einer offenen Konsumgesellschaft lernen soll, „zu verzichten,“ bleibt unklar, vor allem was „die wohltuende Wirkung“ von Disziplin und Führung dazu beiträgt, wenn kein Internat vorhanden ist (ebd., S. 65).

Der neue „Typus von Verwahrlosung“ (ebd., S. 64) kommt offenbar bei den Leserinnen und Lesern an. Bueb schreibt, was sie erwarten. Aber mehr als zwei Drittel aller Jugendlichen schliessen in der Schweiz eine Berufslehre ab, in Deutschland sind es knapp die Hälfte. Das wäre kaum möglich, würden sich die Jugendlichen in einem permanenten Alkohol- und Drogenrausch befinden, wie Bueb suggeriert (ebd., S. 66). Sein Bild der Gesellschaft ist am Stammtisch gewonnen, es sind radikale Vereinfachungen, hinter denen ein starkes Ressentiment steckt, das schon Friedrich Nietzsche als die Wurzel jeder Mission beschrieben hat. Sie braucht starke Gegensätze, ein Heilsversprechen und einen Weg zur Erlösung.

Doch es ist einfach unzutreffend, dass sich mit der Lektüre von *Summerhill* eine antiautoritäre Erziehung durchgesetzt hat, die nach Jahrzehnten der Irreführung endlich korrigiert werden muss (ebd., S. 67ff.). Zum einen ist das historische Bild schief, mit dem suggeriert wird, vor 1968 habe es eine heile Welt von Autorität und Gehorsam gegeben. Wenn meine Quellen stimmen, dann ist der Ruf nach „mehr Disziplin“ so alt wie die moderne Form der Verschulung, und er hat immer unterstellt, dass die pädagogischen Verhältnisse sich dramatisch zum Schlechten gewandelt hätten. Die „heile Welt“ ist eine ästhetische Vision oder ein starker Wunsch, aber keine Wirklichkeit der Erziehung, die immer von Konflikten geprägt ist.

Zum anderen wird völlig übersehen, dass frühere Disziplinierungstechniken vor allem eines waren, nämlich starke Behinderungen des Lernens (Hürlimann 2006). Wer in der Ecke stehen musste, ausgelacht wurde, eine Eselsmütze aufgesetzt bekam, sitzen blieb oder hundertmal ein- und denselben Satz aufschrieb, wurde mit Sicherheit nicht zum Lernen angeregt, zu schweigen von körperlichen Strafen, die noch vor wenigen Jahrzehnten in der Erziehung gang und gäbe waren. Gerade in dieser Hinsicht war die Entwicklung der Sanktionsformen nach 1968 kein Marsch in die Dekadenz. Wer die Rückkehr zur Disziplin fordert, muss die früheren Formen des „Gehorchens“ in Kauf nehmen, was in der Welt der Handy-Kommunikation ziemlich groteske Folgen hätte.

Was macht die Thesen eines ehemaligen Internatsleiters für ein grösseres Publikum attraktiv? Eine Sache sind die *querelles allemandes*, also die typischen Streitereien ums Prinzip, die praktisch nichts bewegen. Deutsche Leserinnen und Leser scheinen nichts dagegen zu haben, über das Prinzip der Disziplin belehrt zu werden ohne jeden Hinweis, was daraus praktisch folgen soll. Und es scheint beim Publikum anzukommen, dass mit nur *einem* Prinzip nichts weniger als die ganze pädagogische Welt kuriert werden soll. Allheilmittel sind in der pädagogischen Kommunikation keine Seltenheit, und es gehört zur Diagnose, dass vor vierzig Jahren auch die „anti-autoritäre“ Erziehung ein solches Allheilmittel war, wenigstens für die, die daran glaubten.

Eine andere Sache ist, dass die Diagnose akzeptiert wird. Ein selbstgerechter, bestenfalls unbeirrter Autor wird wahrgenommen als einer, der endlich das Tabu der „Kuschelpädagogik“ bricht, die Wahrheit sagt und Umkehr verspricht. Das Buch löst kein einziges Problem, aber es kommt an, mit einer Botschaft, die erschrecken kann und wohl auch

soll, aber die nichts ist als hohl. Die Welt der Erziehung kennt viele Modi des Umgangs, aber einfach *Gehorchen* können und wollen die heutige Kinder und Jugendlichen sicher nicht. Dass sie deswegen ins Abseits geraten oder hochgradig gefährdet sind, ist eine grobe Übertreibung.

#### 4. Regeln und Sanktionen

Man könnte es damit bewenden lassen, hier die typische *querelle allemande* zu sehen, den Streit ums Prinzip, der folgenlos bleibt, weil die Anwendung des Prinzips ausgespart wird. Die Provokation behindert die Problemlösung, und die Konsequenz ist nur Aufgeregtheit. Andererseits fragt sich, wie auf rebellierende Schulklassen, Gewalt auf den Schulhöfen oder Drogenkonsum reagiert werden soll. Wegsehen verschlimmert die Situation, Eingreifen ist heikel und unter den Lehrkräften besteht oft kein Konsens, wie verfahren werden soll. Die Probleme *müssen* bearbeitet werden, es fragt sich nur, wie. Die Berichterstattung der Schweizer Medien über den Vorfall im Zürcher Schulhaus am Borrweg hat, wie gesagt, den Ruf nach „mehr Disziplin“ verstärkt, aber sonst keinen Beitrag zur Problemlösung geleistet. Vielleicht ist das auch nicht die Aufgabe der Medien, aber die Politik ist gefordert und so auch die Öffentlichkeit, die diskutieren muss, wohin der Weg gehen soll.

Die zentrale Frage der heutigen Erziehung ist nicht, ob es früher „mehr“ Disziplin gegeben hat oder ob die Achtundsechziger Schuld sind an der Misere der Schule. Eine solche Misere gibt es nicht, jedenfalls nicht im Sinne einer pauschalen Deutung. Die Krise ist eher eine gefühlte Krise, bei der Schlagworte die Diskussion beherrschen, hinter denen die Realität verschwindet. Sie ist weder als heile Welt noch als bedrohender Zerfall fassbar, sondern als Praxis, auf die man sich einlassen muss. Erziehung lässt sich verstehen als fortgesetzte Problemlösung, die Regeln und Sanktionen kennt. Beides muss transparent sein, wenn Lösungen gefunden werden sollen. Ein Kommandoton hilft in den seltensten Fällen weiter, Strenge lässt sich nicht einfach verordnen, und wenn man schon von Disziplin reden will, dann muss sie beide Seiten umfassen, also nicht nur die Schüler.

Bei heutigen Verhaltensauffälligkeiten müssen - und werden - Lösungen gefunden, die Institutionen wie Schulen oder Heimen getragen werden. Die Lösung ergibt sich nicht aus dem Ruf nach „mehr Disziplin,“ sondern muss eine intelligente Massnahme darstellen, die pädagogisch verantwortet werden kann und auch tatsächlich etwas bewirkt. Sanktionen werden nicht einfach verordnet, sondern sind als Chancen zu verstehen, die genutzt oder versäumt werden können. Das leisten keine Appelle und seien sie noch so dramatisch, sondern nur gestufte Verfahren, die von der Schule und den Behörden eingesetzt werden. Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Lernfeld als schwierig gelten, können in eine andere Klassen versetzt werden, schwierige Klassen kann man auflösen, und für den Fall, dass Eltern ihrer Erziehungspflicht nicht nachkommen, sind in manchen Kantonen empfindliche Bussen im Gespräch. Auch „Null-Toleranz“ bei Gewalt ist eine politische Forderung, die umgesetzt wird. Die Mittel zu reagieren, sind also vorhanden.

Viele Sekundarschulen gehen inzwischen dazu über, für Jugendliche, die am Unterricht nicht interessiert sind und ständig massiv stören, die in diesem Sinne untragbar sind, eine Auszeit zu organisieren, die der Besinnung dient und eine andere Lernumgebung zur Verfügung stellt. Das kann eine Woche Arbeitseinsatz sein, aber auch mehrere Wochen Sozialdienst während und nach der Schulzeit. Damit verbunden ist keine versteckte

Erleichterung, sondern ein zielgerichteter Auftrag, dessen Erfolg oder Misserfolg registriert wird. Die Schüler wissen, dass im Falle des Scheiterns der Massnahme weitere Sanktionen folgen werden. Jeder 200. Schüler wird von der Schule verwiesen und aus der Schulpflicht entlassen.

Im Kanton Zürich gibt es so genannte „Schlaufenschulen“,<sup>3</sup> die für längere Zeiträume alternative Formen von Verschulung anbieten und steigende Nachfrage erleben. Das wäre ein „Timeout“ ausserhalb der Stammschule. Der Zweck dieser Angebote ist es, dass die Jugendlichen zurückkehren können und einen regulären Abschluss machen. Sie werden nicht ausgesondert, sondern erhalten eine Chance zur Verhaltensänderung. Mit der temporären Umschulung wird sichtbar, dass die Chance ernst gemeint ist. Es ist keine weitere Auseinandersetzung in alter Umgebung. Allen beteiligten Seiten, also den Eltern, den Lehrkräften und den Jugendlichen, wird damit eine weitere Zermürbung erspart, die so auch nicht mit einem Schulausschluss endet. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler davon befreit, einseitig stigmatisiert zu werden. Eltern sind in aller Regel dankbar, dass es solche Angebote gibt und zeigen sich kooperativ auch dann, wenn sie zuvor der Schule fern standen.

Was soll geschehen, wenn nicht einzelne Schüler das Problem sind, sondern die Zusammensetzung der Schule? Wiederum im Kanton Zürich gibt es ein Programm, das unter dem Namen „Quims“ bekannt geworden ist. Das Kürzel steht für *Qualität in multikulturellen Schulen* und wird vom Kanton finanziert. Schulen mit einem hohen Anteil von Fremdsprachigen erhalten zusätzliche Mittel,<sup>4</sup> mit denen das Sprachenlernen sowie die soziale Integration gefördert werden. Das Sprachenlernen betrifft qualifizierten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache sowie eine Kooperation der Schule mit den Kursen für heimatliche Sprache und Kultur, die von vielen Gemeinden angeboten werden. Die Schulen verstärken die individuelle Lernunterstützung und können auch Kurse zur Förderung der sozialen Integration anbieten, etwa für Eltern fremdsprachiger Kinder.

Neue Schulen werden in das Quims-Programm eingeführt. Sie durchlaufen zwei Einführungsjahre, führen Weiterbildungen durch und machen Standortbestimmungen. Die Erfahrungen der bereits länger im Projekt tätigen Schulen sind auf einer Homepage<sup>5</sup> zugänglich. Der Zweck des gesamten Programms ist darauf ausgerichtet, Schulerfolg auch dort zu ermöglichen, wo er zunächst ausgeschlossen wurde. Dazu ist der Erwerb der Unterrichtssprache zentral, der Erfolg setzt aktive Elternarbeit voraus. Wenn ein Programmschwerpunkt die Leseförderung ist, dann werden dafür gezielt Veranstaltungen für Eltern angeboten, auch für fremdsprachige. Die Weiterbildung betrifft also nicht nur die Lehrkräfte. Die Eltern werden nicht „erzogen,“ sondern in einem sinnvollen Ausmass an der Arbeit der Schule beteiligt.

Ganz unabhängig von Quims gibt es im Kanton Zürich eine eigene *Fachstelle für Elternmitwirkung*.<sup>6</sup> Eltern und Schule sind gesetzlich zur Zusammenarbeit verpflichtet. Die Fachstelle berät Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Rechte, erfasst die konkrete Umsetzung der Partizipation und stellt auf ihrer Homepage<sup>7</sup> monatlich besonders gelungene Beispiele vor, die zeigen, wie die Kooperation zwischen Eltern, Schüler und Lehrkräften produktiv gestaltet werden kann. Die Fachstelle sorgt auch für eine Vernetzung der verschiedenen

<sup>3</sup> Etwa die Schlaufenschule Hardwald in Wallisellen: <http://schlaufenschulehardwald.ch/4599/html>

<sup>4</sup> Zwischen 30.00 und 60.000 Franken pro Jahr je nach Grösse der Schule und Belastungsfaktoren.

<sup>5</sup> <http://www.quims.ch>

<sup>6</sup> Die Fachstelle wird vom Bundesamt für Gesundheit mitfinanziert. Hier finden sich weitergehende Informationen über das Projekt: <http://www.bildungundgesundheit.ch>

<sup>7</sup> <http://www.elternmitwirkung.ch/>

Projekte und vertritt die Anliegen der Partnerschaft in der Öffentlichkeit (Fachstelle Eltermitwirkung 2006). Dahinter steht die Idee, dass die Schulen die Ressource Eltern aktiv nutzen sollten, mit wirklichen Angeboten und nicht mit Alibiübungen.

Das lässt sich verallgemeinern: Zur Entwicklung einer Leistungspartnerschaft, die die Eltern einschliesst, entwickeln Schulen oder Heime *Lern- und Verhaltensprogramme*, die quasi-vertraglichen Charakter haben. Was in der Verantwortung der Schule, der Eltern und der Schüler liegen soll, darf nicht im moralisierenden Nebel verborgen bleiben, sondern muss expliziert und verbindlich formuliert werden. Das gilt für die normativen Erwartungen ebenso wie für die fachlichen Standards oder die konkreten Formen der Kooperation, einschliesslich der Frage, welche realen Kompetenzen die Eltern erhalten sollen. Die gesetzlichen Vorschriften schliessen nicht aus, dass mit den Eltern verstärkt elektronisch kommuniziert wird, und es ist auch nicht verboten, ihren Rat einzuholen.

Oft kann man nur gemeinsam etwas tun. Das zunehmend gravierende Problem des „Schulschwänzens“ (Reissig 2001) und im weiteren der Schulverweigerung (Wagner/Dunkake/Weiss 2004) *muss* bearbeitet werden, wenn die Schule glaubwürdig bleiben will, aber das ist nicht möglich, wenn es keine gemeinsamen Regelungen gibt und jeder hofft, das Problem würde ihn nicht betreffen.

- Statt immer neu „Migränemärchen“ entgegen zu nehmen, könnte man, wie dies an bestimmten Schweizer Gymnasien bereits üblich ist, den Begründungszwang abschaffen,
- ein Kontingent mit einer Höchstgrenze von Absenzen einführen<sup>8</sup> und jede Überschreitung dieses Kontingents wirksam ahnden.
- Mit Einführung eines solchen Systems ist die Zahl der Absenzen gesunken.
- Die Eltern wurden von der Massnahme informiert und konnten sich dazu äussern.

Einzelne Massnahmen sind von Programmen zu unterscheiden. Eine allgemeine Strategie wäre es, wenn die Schulen oder Heime Programme und Massnahmen für einen bestimmten Zeitraum entwickeln und das Vorhaben dann mit den Eltern kommunizieren, soweit diese betroffen oder zuständig sind. Die Programme enthalten

- Angaben über Schulregeln, Verhaltenserwartungen und Sanktionen,
- Ziele der Schule und des Fachunterrichts für den genannten Zeitraum,
- zudem die Stoffplanung und Angaben über die notwendigen Ressourcen zum Erreichen der Ziele,
- etwa im Blick auf den zeitlichen und materiellen Lernaufwand, die Betreuungserwartungen oder die Konzentration von Stress an bestimmten Zeitpunkten des Schuljahres
- sowie Fördermöglichkeiten, über die die Schule verfügt,
- und Massnahmen der Zielüberprüfung.

---

<sup>8</sup> Wie 30 versäumte Schulstunden pro Absenzenperiode.

Die Regeln und ihre Geltung müssen so transparent wie möglich kommuniziert werden, was ohne erheblichen Aufwand nicht möglich ist. Am Beispiel gesagt: Es muss klar und transparent definiert sein, was ein „Fehler“ ist. Wenn ein Schüler in einem Diktat viermal denselben Fehler macht, macht er *einen* Fehler und nicht *vier*. Neben den Regeln müssen auch die Formate für die Leistungen durch die Schule bestimmt werden. Nicht jede Lehrkraft kann für sich entscheiden, was eine gute und was eine schlechte Leistung ist. Standards für Leistungen und Leistungsbeurteilung müssen verbindlich und überprüfbar festgelegt sein - was für die heutige Schule eine mittlere Revolution wäre.

Schliesslich muss auch geklärt sein, welche Sanktionen greifen, wenn die Regeln *nicht* eingehalten werden. Die Schule oder das Heim verlangen nicht einfach „Disziplin,“ die kein Naturrecht ist. Vielmehr zeigen sie auf, welche Konsequenzen eintreten werden, wenn gegen Regeln verstossen wird. Die Glaubwürdigkeit einer pädagogischen Institution hängt genau davon ab. Der Ruf nach „mehr Disziplin“ erlaubt keine Differenzierung und ist also nicht sehr intelligent. Das Thema eignet sich gut für ideologische Auseinandersetzungen, aber die bringen es gerade mit sich, dass die Wirklichkeit hinter den Worten verschwindet und keine gute Lösung gefunden wird.

### 5. *Ideologie und Wirklichkeit*

Deutschland und die Schweiz brauchen keine „Wende in der Erziehung“, wie Bueb (2006, S. 91) schreibt, weil die These vom zunehmenden Verfall nicht zutrifft. Schon gar nicht stimmt die Behauptung, „dass wieder mehr Führung“ zum „Prinzip der Erziehung“ erklärt werden müsse (ebd.). Die Welt wird nicht durch Berufung auf pädagogische Prinzipien anders, und die meisten Eltern kommen gut zurecht, ohne einen Satz von Bueb gelesen zu haben. Disziplin ist ein ideologisches Thema, und wenn damit nicht mehr gemeint als das konsequente Einhalten von Regeln (ebd., S. 31) oder das „Glück nach einer gelungenen Leistung“ (ebd., S. 40), dann ist die Welt voller Disziplin. Man darf nur nicht vom Rand auf die Mitte schliessen.

Das Buch zum „Lob der Disziplin“ schreibt ein Nostalgiker des bürgerlichen Lebens:

„Bildung und Erziehung im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts fand vornehmlich in den Familien statt, und zwar in hohem Masse spielerisch. Man erinnere sich an die Hausmusik, die Gesellschaftsspiele, den Sport, die Scharaden, die Indianerspiele, auch die Kriegsspiele und vor allem das Puppentheater, die das bürgerliche Leben in den Familien prägten“ (ebd., S. 148).

Abgesehen davon, dass dieses Biedermeier-Bild auf die weitaus meisten Schweizer Familien des 19. Jahrhunderts nicht annähernd zutrifft, auch das bürgerliche Leben war nicht allein durch Spiele geprägt. Wer die *Buddenbrooks* zitiert (ebd., S. 51f.), sollte die scharfen Konflikte in der Familie erwähnen, die die Grenzen der Erziehungsmacht beschreiben. Thomas Mann zeigt ja gerade, dass und wie Kinder Disziplinierungsversuche unterlaufen können.

Das Idyll des bürgerlichen Lebens ist nützlich für die These, das Fernsehen habe die „Welt des Spiels“ zerstört, was der Realität widerspricht. Noch nie hatten die Kinder so viele

Gelegenheiten zum Spiel wie heute. Was den Nostalgikern missfällt, sind die medialen Steuerungen.

- „Primärerfahrungen werden von Erfahrungen aus zweiter Hand abgelöst“ (ebd., S. 149).
- Aber war das 1907 von Friedrich Schmidt erfundene Mensch-ärgere-Dich-nicht-Spiel, das seit 1914 in Serie produziert wurde, eine Primärerfahrung?
- Und ist das Pokémon nicht?

Disziplin kann man pädagogisch durchaus loben, nur nicht *jede* und nicht einfach das Prinzip (Oelkers 1983). Dazu sind weder Idyllen noch nostalgische Rückblicke nötig, das Phantom der anti-autoritären Erziehung braucht nicht beschworen zu werden und man muss auch nicht vom medialen Zerfall der Erziehungswelten sprechen. Unterricht verlangt diszipliniertes Lernen, wenn Ziele erreicht werden sollen, jede Schule und jedes Heim ist gut beraten, Sanktionen zur Verfügung zu haben, wenn die Regeln verletzt werden, aber dazu müssen Kinder weder blind „gehorsam“ noch in den Dienst einer Idee gestellt werden. Diese Metaphysik und damit verbunden das Pathos der Botschaft machen die Zumutung aus.

Aber warum findet sie dann so viel Zustimmung? Ideologiekritik führt da nicht weiter. Es ist nicht einfach „falsches Bewusstsein,“ das den Erziehungsdiskurs steuert, sondern reale Erfahrungen und Sorgen, die keine Erziehungswissenschaft wegdiskutieren kann. Sie wird sich der Frage stellen müssen, wie damit umgegangen werden soll, dass in der Öffentlichkeit Thesen Zustimmung finden, die als Tabubruch wohl inszeniert sind. Es hilft nichts, beleidigt zu reagieren, nur weil ein konservativer Autor Erfolg hat. Sein Bild der Wirklichkeit muss glaubwürdig herausgefordert werden, was nicht möglich ist, wenn man das Thema einfach meidet.

Der Erziehungsdiskurs ist nur begrenzt durch Wissenschaft beeinflussbar, andererseits muss jede Form von Alarmismus damit rechnen, dass sie überholt wird durch die nächste Welle. Aber vielleicht bedeutet das auch nicht viel. Es könnte sein, dass das „Lob der Disziplin“ nur ein historischer Reflex ist, der tief sitzt und immer dann Anklang findet, wenn der Befund des allgemeinen Niedergangs auf gläubige Ohren stösst. Praktisch folgt daraus wenig, ausgenommen die Propagierung einer „härteren Gangart“ in den Medien, die auf Zustimmung stösst, sofern die eigenen Kinder nicht betroffen sind.

Tatsächlich nimmt die Gewalt unter den Jugendlichen in der Schweiz zu. Auch die Jugendkriminalität steigt an, wenngleich in den letzten Jahren langsam. 1934 wurden 705 Jugendliche wegen Verbrechen verurteilt, 2004 waren es 4892, was allerdings wenig besagt, wenn die Anzeigebereitschaft unbekannt ist und Vergleichsdaten fehlen. 1934 hatte die Schweiz rund 4 Millionen Einwohner, im Jahre 2004 waren es rund 7.5 Millionen. 1.6 Millionen waren im Alter zwischen 0 und 19 Jahren. 23% der heutigen Einwohner der Schweiz sind im Ausland geboren. Die stete Zuwanderung garantiert das Bevölkerungswachstum, nicht die Geburtenrate, und die meisten Einwanderer sind nicht nur jung, sondern auch hoch qualifiziert (Demographie 2006).

Die Weltwoche folgert aus der statistisch schwer einschätzbaren Zunahme der Jugendkriminalität, dass Einschliessung in eine Erziehungsanstalt ein probates Mittel sei, mit den straffälligen Jugendlichen fertig zu werden. Die Zeitschrift vergisst auch nicht darauf

hinzuweisen, dass die weitaus meisten verurteilten Jugendlichen Ausländer sind.<sup>9</sup> Die Eidgenössische Ausländerkommission hat sich mit diesem Thema ebenfalls auseinandergesetzt und empfiehlt Massnahmen auf der Linie der intelligenten Lösungen. Dazu zählen Stärkung der sozialen Netzwerke, vermehrte Anstrengungen zur Integration der Jugendlichen aus bestimmten Ausländergruppen und keine Rückkehr zu früheren Disziplinierungstechniken (Prävention von Jugendgewalt 2006).

Es gibt zum Bild der zunehmenden Gewalt auch Gegenevidenzen. Jugend-Suveys, darunter die 15. Shell-Studie aus dem Jahre 2006, verweisen auf eine Jugend, die in der Breite ebenso diszipliniert wie leistungswillig ist. Die Jugendlichen beherrschen die Spielregeln der Demokratie und nutzen ihre Freiheiten ohne Exzesse. Die Shell-Studie zeigt aufstiegsorientierte Jugendliche, die sich in ihrem Wertesystem an Fleiss und Ehrgeiz orientieren, stark auf die Familie bezogen sind, die ältere Generation respektieren und sich bei eher geringem politischen Interesse ehrenamtlich engagieren. Der Befund zeigt auch, wie wenig von Wertezerrfall oder Wohlstandsverwahrlosung die Rede sein kann (Hurrelmann/Albert 2006).

Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt der Schweizer Kinder- und Jugendsurvey COCON<sup>10</sup> aus dem Jahre 2006. Der Survey hat Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene<sup>11</sup> sowie deren Bezugspersonen befragt. Die Resultate widersprechen dem Ruf nach „mehr Disziplin“ sehr deutlich. Beschrieben wird eine Entwicklung hin zu einfühlsamen, verantwortungsbewussten und anstrengungsbereiten jungen Erwachsenen. Das Jugendalter ist dabei die Phase, in der nicht etwa die Gewalt dominiert sondern sowohl die Anstrengungsbereitschaft als auch die Verantwortungsübernahme signifikant zunehmen (COCON 2006). Dafür ist keine neue Schule des Gehorsams nötig, sondern starke soziale Netze, ein gutes Bildungssystem und das Nutzen gegebener Chancen.

### *Literatur*

- Allgemeine Schulzeitung Nr. 135 (15. November 1834); Nr. 136 (18. November 1834).  
 Brumlik, M. (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim: Beltz Verlag 2007.  
 Bueb, B.: Lob der Disziplin. Berlin: List-Verlag 2006.  
 COCON: Einfühlsame, verantwortungsbewusste und anstrengungsbereite Jugend. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development 2006.  
 Demographie: Was uns morgen erwartet. Globale Entwicklungen, europäische Trends und und die Alterung in der Schweiz. Zürich: Avenir Suisse 2006.  
 Fachstelle Elternmitwirkung: Aktivitäten Oktober 2004 bis August 2006. Zürich: mulle mediation coaching 2006.  
 Hürlimann, W.: Zur Geschichte von Schulausschlüssen in der Schweiz. Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2006.  
 Hurrelmann, K./Albert, M.: Jugend 2006. 15. Shell-Jugendstudie. Eine pragmatische Jugend unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 2006.  
 Oelkers, J.: Lob der Disziplin, aber nicht jeder! In: Westermanns Pädagogische Beiträge Heft 8 (1983), S. 404-408.

<sup>9</sup> Die Weltwoche Nr. 36 vom 6. September 2007, S. 11.

<sup>10</sup> Competence and Context.

<sup>11</sup> 6jährige, 15jährige und 21jährige.

Prävention von Jugendgewalt. Wege zu einer evidenzbasierten Präventionspolitik. Herausgegeben von der Eidgenössischen Ausländerkommission EKA. Bern-Wabern: EKA 2006.

Reissig, B.: Schulverweigerung - ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigern. Werkstattbericht. München/Leipzig 2001. (= Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 5/2001)

Wagner, M./Dunkake, I./Weiss, B.: Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 56 , H. 3 (2004), S. 457-489.