

Tenorth, Heinz-Elmar

Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen - ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive

Füssel, Hans-Peter [Hrsg.]; Roeder, Peter M. [Hrsg.]: Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim : Beltz 2003, S. 106-119. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 47)

urn:nbn:de:0111-opus-39715

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 47. Beiheft

Recht – Erziehung – Staat

Zur Genese einer Problemkonstellation
und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung

Herausgegeben von
Hans-Peter Füssel und Peter M. Roeder

Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2003 Beltz Verlag • Weinheim, Basel, Berlin
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41148

Inhaltsverzeichnis

Hans-Peter Füssel/Peter M. Roeder

Recht – Erziehung – Staat 7

1. Bildungs- und Erziehungsziele in rechtlicher und pädagogischer Sicht

Lutz R. Reuter

Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht 28

Christine Langenfeld/Achim Leschinsky

Religion – Recht – Schule 49

Paul Meredith

Statutory Regulation of the Secular Curriculum in England and Consequences for Legal Liability 70

Christel Adick

Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive 86

2. Planvolle Entwicklung von Bildungssystemen?

2.1 Autonomie als Prinzip

Heinz-Elmar Tenorth

Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive 106

Walter Berka

„Autonomie“ von Bildungsinstitutionen als Prinzip in rechtlicher Perspektive 120

2.2 Schulaufsicht und Verwaltung

Hermann Lange

Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und
faktischen Wirkungsmöglichkeiten 137

Kathrin Dederling/Daniel Kneuper/Klaus-Jürgen Tillmann

Was fangen „Steuerleute“ in Schulministerien mit Leistungsvergleichsstudien an?
Eine empirische Annäherung 156

2.3 Standardsetzung und Sicherung von Qualität

Helmut Heid

Standardsetzung 176

Witlof Vollstädt

Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität
durch staatliche Lehrpläne? 194

Wolfgang Böttcher

Kerncurricula und die Steuerung der Allgemeinbildenden Schulen 215

Hans-Jürgen Brachmann

Auf dem Weg zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung 234

2.4 Kontrasterfahrungen

Sabine Hornberg

Ausländische Erfahrungen mit Modellen output-orientierter Steuerung –
aus pädagogischer Perspektive am Beispiel Englands und Wales 245

Brita Rang

Der Staat als Oberlehrer? Niederländische Schulen zwischen Schulstreit
und Schulreform, zwischen Unterrichtsfreiheit und Effizienz 263

Heinz-Elmar Tenorth

Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive

1. Thema und Fragestellung

Die Wahrnehmung des Autonomie-Themas in den pädagogischen Diskussionen seit dem frühen 20. Jahrhundert ist wesentlich durch die einschlägigen Überlegungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bestimmt worden (jüngst noch: Bast 2000). Gepeist durch diese Tradition und den damit verbundenen wissenschafts- und bildungspolitischen Kontext der Ausarbeitung des Konzepts wird der Begriff der Autonomie vor allem in zwei Richtungen gesucht und genutzt: einerseits, um die Autonomie der Erziehungswissenschaft als Disziplin zu bestimmen, und andererseits, um das Verhältnis von Bildungssystem und Staat zu diskutieren und die Formen von Selbstständigkeit und Abhängigkeit programmatisch oder empirisch und historisch zu erörtern.

Historisch gesehen und im Blick auf die Gesamtgeschichte der Behandlung der pädagogischen Autonomiefrage (Überblick: Tenorth 2003) liegt damit aber nicht nur eine reflexiv erfolgreiche, sondern auch eine nicht unproblematische Engführung des Themas vor. Konzentriert auf wissenschaftstheoretische und gesellschaftstheoretische Fragen, also – abstrakt gesehen – auf System-Umwelt-Relationen, wird die Binnenseite der Erziehungsarbeit weitgehend ausgeblendet, obwohl diese dritte Dimension der Autonomiethematik, also die Eigenlogik der Bildungsarbeit, durchaus in den traditionellen Reflexionsbestand gehört. In den Debatten in und mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik haben aber nicht nur die anderen Dimensionen der Thematisierung dominiert, der Begriff ist wegen dieser Engführung auch in einem genuin erziehungstheoretischen Sinne für die Innenseite der Institutionen nicht angemessen geklärt worden. Wenn überhaupt in dieser Dimension behandelt, dann wird die Kategorie der Autonomie doch im Wesentlichen normativ benutzt, als Abwehrbegriff der Pädagogen gegen die „fremden Mächte“ und d.h. gegen den Zugriff von Staat und Gesellschaft auf die Bildungsarbeit, vor allem inspiriert durch Nohls Hinweis auf das Kind und seine Ansprüche als „Kriterium“ der pädagogischen Arbeit (Nohl 1933, S. 127). In dieser normativen Nutzung des Autonomiekonzepts ist aber der theoretische Sinn der Eigenständigkeitsbehauptung für die Praxis der Erziehung allenfalls hier und da aufgegriffen, aber nicht umfassend bearbeitet worden.

Es ist deshalb die Absicht der folgenden Überlegungen, den theoretischen Sinn der Autonomie-Behauptung in der hier angesprochenen Dimension seiner Thematisierung, also vor allem im Blick auf die Eigenlogik der Arbeit in und von Bildungseinrichtungen, primär von Schulen, etwas intensiver nachzugehen. Zur Klärung der Fragen gehe ich

zunächst (2.) auf die Ursprungssituation der Thematisierung von Autonomie zurück, die bekanntlich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts liegt, also vor den einschlägigen Überlegungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, und zeige für die frühe Debatte den Zusammenhang der Innen- und der Aussenseite des Bildungssystems in der Reflexion von Autonomie. Ausgehend von der Diskussion im 20. Jahrhundert versuche ich dann (3.) zu belegen, dass die These von der Eigenlogik der Bildungsarbeit in der geisteswissenschaftlichen Tradition zwar bekannt ist, und durchaus in einer starken These Erich Wenigers vertreten wird, systematisch im Wesentlichen aber erst außerhalb der Erziehungswissenschaft und dann vor allem in der Soziologie, u.a. bei Pierre Bourdieu und N. Luhmann, ausgearbeitet wurde (4.). Vermutungen über die Gründe für diese eigentümliche Konstellation, dass ein zentraler Begriff der Erziehungswissenschaft als Disziplin im Wesentlichen außerhalb ihre eigenen Grenzen analysiert wurde, vor allem aber Hinweise auf Forschungen, die einem solchen sozialwissenschaftlichen Autonomieverständnis verpflichtet sind und den systematischen Sinn der Behauptungen der Tradition verdeutlichen können, bilden den Schluss der Abhandlung (5.).

2. „Autonomie“ vs „Concentration“ der Bildungsarbeit – über den Ursprung der Debatte

Der früheste Beleg für den Begriff der „pädagogischen Autonomie“ findet sich bekanntlich in der schulpädagogischen Abhandlung des niedersächsischen Schulmannes K.A.J.Lattmann. In seiner Schrift „Über die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium“, die 1860 in Göttingen erschien, wird formuliert: „Darin eben liegt die Autonomie der Pädagogik in Betreff der Wahl und Behandlung des Bildungstoffes, dass ihr Staat und Kirche gestatten, alle jene Seiten des menschlichen Strebens, je nachdem sie sich durch die Geschichte unserer Kultur von berechtigter Wahrheit erwiesen haben, mit gleicher Treue zu pflegen und so der Fortentwicklung die Wege nach allen Seiten offen zu halten.“ (Lattmann 1860, S. 253) Neben dieser, wie man vielleicht sagen darf, curriculumtheoretisch entwickelten Dimension der pädagogischen Autonomie, die auf die Innenseite der Bildungsarbeit verweist, kennt auch Lattmann schon die wissenschaftstheoretische und die schul- und gesellschaftspolitische Dimension, freilich in dezidiertester Bestimmung.

Wissenschaftstheoretisch gesehen nennt er die „Pädagogik“ zwar eine „selbständige Wissenschaft“, rubriziert sie aber unter die „praktischen Wissenschaften“ (Lattmann 1860, S. 248/49), die einer externen „Grundlage“ bedürfen, und d.h. für ihn einer „philosophischen“ (Lattmann 1860, S. 249). Lattmann sieht in der Ausdifferenzierung einer solchen separaten Wissenschaft, als deren Exempel er u.a. die „Gymnasialpädagogik“ nennt (S. 179f.), aber eher ein Problem als eine Problemlösung. Noch sei die „besondere Wissenschaft der Pädagogik“ [...] ein Krankheitssymptom unserer Zeit“ und die Gymnasialpädagogik habe eher zur „Verminderung der Lehrfähigkeit der Gymnasiallehrer“ beigetragen (S. 180). Hier müsse man noch viel auf Entwicklungsarbeit setzen.

Lattmann benutzt deshalb zur Klärung des Autonomieproblems im Blick auf Staat, Kirche und Gesellschaft den Begriff der „Pädagogik“ nicht nur für eine Wissenschaft, sondern für die Praxis der Schularbeit selbst. Dann ist nicht die „theoretische Pädagogik“ (S. 254) das „Zentrum“ dieser Institution, sondern „die Schulwissenschaften κατ' ἐξοχην“ sind für ihn „die Theologie und Philologie“. Vor allem die Philologie sei nicht nur die „Elementarwissenschaft“, sondern auch die bildende Disziplin, also die „Humanitätswissenschaft“ (S. 174), die gemeinsam mit der Theologie – wie er unter Berufung auf F.A.Lange sagt – die Arbeit in Schulen auch sehr viel besser verstünde als die „puri paedagogici“ (S. 250). „Pädagogik“ dagegen sei nur „das Practicum dieser Wissenschaften“ (S. 250); und Lattmann nennt die „practischen Wissenschaften“ insgesamt „systematische Praktika“ (S. 249). Nachdrücklich fordert er deshalb auch die Pädagogen und die „theoretische Pädagogik“ auf, sowohl für das Curriculum diese Referenz zu sehen als auch für die Aussenseite der Schule das je besondere Verhältnis der unterschiedlichen Schularten zu ihrer je eigenen Umwelt, das „die Volksschule zur kirchlichen Parochie, die Bürgerschule zur städtischen Commüne und das Gymnasium direct zum Staate einnimmt.“ (S. 254) Das Thema der „Concentration“ und – das muss jetzt ergänzt werden – der „allgemeinen Bildung“ treibt den Autor daher um, weil er sein Buch in der Absicht schreibt, die genuine Pädagogik des Gymnasiums zu klären.

Interessanterweise wirft der Schulmann Lattmann dann der Pädagogik – jetzt wieder als Disziplin – vor, „daß sie ihre Theorien durch die Macht des Staates zur Ausführung zu bringen sucht .. Sie hat den Staat in das innerste Leben der Schule hineingezogen.“ (S. 254). Unterstützt durch die evangelische Kirche, die sich – anders als die katholische Kirche – als „Organ der Regierung“ (S. 255) und als Büttel des Staates habe funktionalisieren lassen, provoziere die Pädagogik als Wissenschaft damit aber einen systemwidrigen Eingriff in die Schule; denn für die Arbeit der Schule sei dieser Zugriff des Staates höchst unproduktiv und geradezu funktionswidrig, selbst für den Staat, denn damit habe er „zu viel auf sich genommen.“ (S. 255) Der Staat solle sich „auf die äußerlichen Güter“ konzentrieren, während es die Schule „mit den Gütern des geistigen und sittlichen Lebens zu thun (habe), mit der Wissenschaft, der Sitte und Bildung und mit der Religion“ (S. 255). Diese Themen lägen aber außerhalb der Kompetenz des Staates, er habe nur „die äußeren Bedingungen, unter welchen Religion, Wissenschaft, Sitte und Bildung sich entwickeln, zu schützen und zu fördern“ (S. 255).

Lattmann weiß, dass sich die „Gränze“ zwischen den Sphären nur „in abstracto aufstellen läßt“, und er weiß, „daß die Grenzen der obrigkeitlichen Macht ... in den concreten Fällen“ nicht „mit theoretischer Schärfe durchgeführt werden können.“ (S. 255) Die Grenzziehung hänge – wesentlich – von der Entwicklung des Funktionssystems selbst ab, sodass – nach der Verabschiedung der Kirche aus der Schule – sogar der Staat für eine Übergangszeit „eine ‚stellvertretende Thätigkeit‘ übernehmen muß“, weil „die Pädagogik .. noch nicht eine feste Gestaltung und noch nicht einen sicheren Träger in einem besonderen Stande gefunden hat.“ Deshalb „ist der Staat selbst Pädagoge geworden.“ (S. 256)

Lattmanns Buch lässt sich vor diesem Hintergrund nicht nur als eine Abhandlung zur Rolle des Staates im Erziehungssystem und als Kritik der Pädagogik als Stand und

als Wissenschaft lesen, sondern auch – und vor allem – als Versuch, „das innerste Leben der Schule“ gegen den Zugriff des Staates zu verteidigen und „das innerste Wesen des Gymnasiums“ (S. 262) zu verstehen. Es ist deshalb – paradox genug – nicht der Begriff der Autonomie, sondern der Begriff der „Concentration“, mit dem er dieses innere Leben, d.h. das Prinzip der Schularbeit zu klären sucht. Während im Blick auf die autonome Pädagogik die reflexive Aussenseite der Schule behandelt wird, und zwar kritisch gegen die Pädagogik als Theorie, formuliert der Begriff der „Concentration“, gemeinsam mit den Überlegungen zur „allgemeinen Bildung“, systematisch das, was sich über die Eigenlogik der Schule und das Funktionsprinzip des Gymnasiums in der Mitte des 19. Jahrhunderts sagen lässt. Geklärt wird dabei, in welchem Sinne sich vom Gymnasium als einer eigenen „Bildungssphäre“ (S. 240) sprechen lässt, wie „ihre innerlichen Lebensfunktionen und ihre äußerlichen Erscheinungsformen“ aussehen (85) und sich in der „Einheitlichkeit der Anstalt“, als eine „aus der Natur des ganzen Instituts und der Individuen hervorgegangene“ Sphäre darstellen (S. 241).

Vor diesem Hintergrund ist es völlig verfehlt, den Begriff der „Concentration“ primär oder gar allein vor dem Hintergrund der Stiehlischen Regulative und der sog. Reaktionspolitik im Bereich des Volksschulwesens zu verstehen (so Schwenk 1974, passim, bes. S. 23ff.¹). Man muss den Begriff im Kontext der Gymnasialpädagogik sehen und als Versuch der Funktionsbestimmung einer traditionellen Lehranstalt angesichts eines sich ausdifferenzierenden höheren Schulwesens. Das gymnasiale Prinzip der Konzentration bezeichnet deshalb in der Klärung der Eigenlogik der höheren Schule auch nicht die obrigkeitliche Didaktik, die von Stiehl der niederen Schule verordnet wurde (wie Schwenk in Anspielung auf die Herbartianer als Einheitsprinzip des Schulsystems suggeriert), sondern das autonome Funktionsprinzip der Schule nach innen und nach außen. Der Begriff der allgemeinen Bildung ist dafür leitend; denn von hier aus wird – im Blick auf „die äußere Concentration des Gymnasiums“ – das Verhältnis der Schulen oberhalb der Elementarschule ebenso bestimmt wie die Relation zur Universität und das Prinzip der Maturität, vor allem aber „die innere Concentration“ (S. 67ff.), die sich aus dieser systemischen Zuordnung ergibt.

Lattmann liefert, in modernen Begriffen gesprochen, in seinen Analysen nicht weniger als eine (gymnasialpädagogische) Theorie der Schule, wenn er die „äußere“ und die „innere Concentration“ diskutiert und er beschreibt die Schule als Lebenswelt eigener Art, wenn er die „innere Concentration“ in drei Hinsichten spezifiziert: als „Concentration des Lehrstoffes“ curricular, als „Concentration der Lehrkraft“ professionell und als „Concentration der Lernkraft, des Schülers“ im Blick auf den Adressaten, in dem sich der „Zweck“ der Schule bündelt (S. 199ff).² Staat, Universität und Kirche treten als

- 1 Die „Regulative“, auf die sich Lattmann für die Zeit seit 1856 bezieht (u.a. S. 9, 259 u.ö.), sind deshalb auch nicht die Stiehlischen, wie Schwenk nahelegt, sondern die Regulative zur Gestaltung des preußischen höheren Schulwesens im Vorfeld der Anerkennung realistischer Anstalten (vgl. den Kontext auch Jeismann 1996, S.547ff.).
- 2 Lattmann verwendet eine Schematisierung, die sich auch bei Diesterweg im „Wegweiser“ findet, der als vierte Dimension „Regeln .. in betreff äußerer Verhältnisse, der Zeit, des Ortes, des Standes usw.“ hinzufügt.

„Stützen des Gymnasiums“ hinzu (S. 245ff., bes. S. 254ff.), „die selbständige Macht der Pädagogik“, also das Autonomiethema, komplettiert in dem zitierten Sinne der Regulation der reflexiven Aussenverhältnisse diese Überlegungen.

In seinem Ursprung bezeichnet das Autonomiethema deshalb der Sache, wenn auch nicht dem expliziten Begriff nach, das „innerste Gesetz“ einer Schule, die – wie ich sagen will – eigene Logik ihrer Arbeit, also das sachliche Gesetz oder, in einem systemtheoretischen Sinne, die genuine, weil durch andere gesellschaftliche Einrichtungen nicht ersetzbare „Funktion“ der Institution. Es ist nicht überraschend, dass dafür der Begriff der „allgemeinen Bildung“ – sozusagen als „Kontingenzformel“ für die Funktion (Luhmann/Schorr 1979, S. 58ff.) – benutzt wird, und es ist historisch verständlich, dass die Kategorie der „Concentration“ als systemische und zugleich operative Klärungsformel hinzutritt; denn in einer Phase der Ausdifferenzierung der Institution und einer Kritik ihrer Leistungen und Anforderungen (wie sie seit Lorinsers öffentlicher Klage über die Überbürdung im Publikum der höheren Schule bekannt ist³), ist eine Rückbesinnung auf den „Kern“, wie Lattmann immer wieder sagt (S. 1, bes. S. 242f.), ja unmittelbar nahe liegend. Der Begriff bezeichnet die Zusammenfassung aller Elemente der Schule in „einer einheitlichen, feststehenden, gleichmäßigen Form“, die „Einheit des Grundprinzips“ (S. 23), also den „ganzen Organismus“ dieser „Bildungsanstalt“ (87), wie Lattmann in expliziter Abgrenzung gegen reine „Erziehungs-“ oder „Unterrichts“-systeme sagt.

In diesem Sinne bleibt der Begriff der „Konzentration“ in Geltung (schon Klafki 1963), auslegbar auf alle Stufen des Bildungswesens, aber auch immer im Verdacht, nicht mehr als eine „Tagesfrage“⁴, also ein Slogan der politischen Auseinandersetzung, zu sein. Aber der Begriff wird systematisch noch bis ins 20. Jahrhundert diskutiert, nicht nur in der Herbart-Zillerschen Tradition und dann bald sehr auf Lehrplanfragen reduziert (vgl. Schubert 1906), sondern auch weiterhin theoretisch umfassend, distinkt und zentral, z.B. in den grundlagentheoretischen pädagogischen Schriften des Neukantianers Richard Hönigswald und seiner Analyse der „Prinzipien von Bildung und Erziehung“ (vgl. die Übersicht bei Schmied-Kowarzik 1969, S. 185ff, S. 222ff.). Hier fungiert der Begriff der „Konzentration“ – der Sache nach – wie eine Klärung des Kerns und d.h. wie eine systematische Bestimmung der Eigenlogik der pädagogischen Arbeit, also theorie-technisch wie ein Autonomiebegriff.

3 Lattmann (1860, S. 6f.) erwähnt ausdrücklich Lorinsers Schrift von 1836: „Zum Schutze der Gesundheit in Schulen“; vgl. auch Jeismann 1996, 232ff.

4 So wird, wie Lattmann selbst zitiert (S. 2, Anm.), das Thema „Concentration des Unterrichts“ von der Redaktion in K.Schmid (Hrsg.): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 1. Bd., Gotha 1859, S. 838, Anmerkung, eingeführt (die Enzyklopädie kennt noch kein Stichwort „Autonomie“). Dort wird nach einer allgemeinen Erörterung, die ebenfalls von der Metaphorik des „Kerns“ ausgeht und dann „Zweck“, „Mittel“, „Stoffe“ und die „Person des Lehrers“ als Focus für „Concentration“ erörtert (vgl. S. 839), das Thema dreifach untergliedert: „Concentration des Unterrichts in der Volksschule“ (842-846), „... in der Realschule“ (S. 846-852) sowie „... in den Gymnasien“ (852) – für letztere verstanden als „das Mittel .., durch welches man diesen Anstalten die ihnen *eigenthümlich* zukommende Wirksamkeit geben und sichern zu können glaubt.“ (S. 852, Hervorhebung H.-E.T.) – also schon im Begriffsraum von Autonomiebestimmungen.

3. „Autonomie“ – die Eigenlogik der Bildung

Mit der Autonomiedebatte des 20. Jahrhunderts tritt nicht nur ein neuer Begriff an die Stelle der schon alten Idee, das Thema wird auch ausgeweitet und theoretisch umfassender abgehandelt. Bezogen auf die Institution Schule regiert zunächst – in der Negation von Autonomie, jetzt als „Eigenbewegung“ verstanden – aber die Skepsis: Friedrich Paulsens scharfem Diktum aus dem ausgehenden 19., frühen 20. Jahrhundert, „daß das Bildungswesen keine Eigenbewegung hat, sondern von dem großen Gang der allgemeinen Kulturbewegung bestimmt wird“ (Paulsen 1906, Vorwort), wird erst allmählich widersprochen, und in diesen Debatten findet die geisteswissenschaftliche Pädagogik ihr eigenständiges theoretisches Thema.

Herman Nohl schreibt vor diesem Hintergrund die Geschichte der Pädagogik seit der „Deutschen Bewegung“ als einen Prozess der allmählichen Emanzipation der Erziehung (Nohl 1933), mit Argumenten über die allmähliche Verselbstständigung, die schon Lattmann genutzt hat: dass die Pädagogik, wie Nohl sagt, jetzt als grosse „objektive Wirklichkeit“ existiere (Nohl 1933, S. 124), also „selbst eine objective Macht geworden“ sei, wie Lattmann sagt (1860, S. 248). In der Nohl-Schule wird diese These vom historischen Autonomisierungsprozess des Erziehungssystems zur Selbstverständlichkeit (Weniger 1936), ebenso wie die Transformation der Autonomiethese in grundlagentheoretische Überlegungen: „Die Bestimmung der selbständigen Stellung der erzieherischen Arbeit und Lebensform im Zusammenhang der Kultur, der Aufweis ihres eigentümlichen Wesens und ihrer Leistung für das Ganze“ (Nohl 1933, S. 124), das steht am Anfang dieser Erziehungswissenschaft. Wie immer „dieses Eigentümliche“ je historisch beschrieben und analysiert wird, z.B. in der von Nohl vorgeschlagenen Koppelung eines Begriffs des „Kultursystems“ mit den Begriff des „erzieherischen Verhaltens“, ein „solcher Begriff der Autonomie sichert überhaupt erst die Bestimmtheit des Gegenstandes einer Theorie.“ (Nohl, ebd.) „Theorie der Bildung“ ist hier der Referenzraum, die „theoretische Pädagogik“ die zugeordnete Disziplin.

Der Bezug auf die Bildungsinstitutionen fehlt selbstverständlich nicht, weder lehrplantheoretisch noch bezogen auf die Fragen der Organisation oder der Schulpolitik, also durchaus im Kontext der alten Konzentrationsdebatte, wenn auch ohne den Begriff⁵. Theoretisch besonders aufschlussreich ist aber, dass neben den Autonomiebegriff jetzt explizit der Begriff der „Eigengesetzlichkeit“ tritt und intensiv genutzt wird. Das findet sich für die operative Dimension der pädagogischen Arbeit, wenn z.B. aus der Kindes-

5 Das Register zum Handbuch der Pädagogik von Nohl/Pallat weist den Begriff der Konzentration noch auf, und zwar – in deutlicher Nähe zum Autonomiethema – als „Konzentration der Bildung (s.a.u. Bildung, ihre Einheit)“ und dann u.a. im Verweis auf den Bd. I, also auf Nohls Artikel und die Rück Erinnerung an die Konzentrationsdebatte des 19. Jahrhunderts als Einheitsproblem sowie auf die Hinweise zur „pädagogischen Bewegung in der Schule“, auf den 3. Bd., der dem Thema „Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre“ gilt, und dann Verweise auf Wenigers Lehrplantheorie, Flitners Überlegungen zur pädagogischen Methodenlehre und auf die Diskussion von Unterrichtsprinzipien gibt; in Bd. IV, „Theorie der Schule und der Schulaufbau“, gehen die Verweise u.a. auf H.Deiters' Beitrag „Die Lebensform der Schule“.

und Jugendpsychologie eine „eigengesetzliche Bildungslehre“ abgeleitet wird (Riedel 1931), das findet sich auch für das Bildungssystem als Organisation. Die „Eigengesetzlichkeit der Schule“ diskutiert u.a. der russische Pädagoge Sergius Hessen. Für die Schulentwicklung in Belgien oder Holland konstatiert er dann, dass sich selbst die kirchlichen Schulen einer Methode bedienen, „die durch die innere Logik des Schulunterrichts und der Schulerziehung geboten wird.“ (Hessen 1928, S. 469) „Die Einheitschule“, so sein Fazit, „ist nichts anderes als die Eigengesetzlichkeit des Bildungswertes, der es gelungen ist, über die um die Schule streitenden sozialen Mächte des Staates, der Wirtschaft, der Kirche zu siegen, zugleich aber auch die berechtigten Forderungen dieser heteronomen Mächte in sich aufzunehmen.“ (Hessen 1928, S. 508) ⁶ Auch bei Hessen ist das – wie in der ganzen Debatte der 1920er-Jahre – also eine Selbstständigkeit in der Abhängigkeit, hier verdeutlicht in der historisch wie theoretisch bemerkenswerten, weil die Unentbehrlichkeit und funktionale Notwendigkeit auch des Rechts anerkennenden These von der notwendigen „Unterordnung [der Schule] unter die ‚Souveränität des Rechts‘, die es allein vermag, den dem Bildungswert zugrundeliegenden Persönlichkeitswert zur vollen Anerkennung zu bringen.“

Die Annahme der „Eigengesetzlichkeit“ gilt aber nicht allein für die Institution, sondern auch auf der Ebene der Interaktion, auch nicht nur in den normativ überhöhten Texten über den pädagogischen Bezug oder das Ethos des pädagogischen Verhältnisses, sondern selbst im Blick auf die Wirkungen der Schularbeit. Es ist Erich Weniger, der die starke These vertritt, dass „die pädagogische Autonomie .. auch notwendig und möglich (ist) trotz institutioneller Unfreiheit des Erziehungswesens und der Erzieher.“ (Weniger 1929, S. 76f.) Weniger diskutiert diese These nicht weiter, bekräftigt nur, dass diese Art der Autonomie „auch in einer Kirchenschule möglich“ sei (S. 77). Er expliziert den „Sachverhalt“ der Autonomie dann nur über die Verweise auf das „erzieherische Verhalten“ und über Nohls Erläuterungen zur Autonomie des Lehrers, der „nicht bloß Beauftragter der Familie oder des Staates oder der Kirche“ sei, „sondern ... einer eigenen Idee (dient), der körperlich-geistigen Entfaltung der Kinder“ (Weniger 1929, S. 77). Aber wie solches Verhalten „trotz institutioneller Unfreiheit“ möglich und erfolgreich sein soll, das klärt Weniger nicht. Es bleibt beim Appell an das Verhalten, bei den Erklärungen zu den Gründen und Motiven für die pädagogische Autonomie, bis hin zu mutigen Erwartungen an die „Parteinahme des Erziehers“ (S. 78) und an die „Bereitschaft zum Opfer des Eigenen“ sowie der Strapazierung der „Anwalts“-Metaphorik (S. 81), die jetzt freilich – anders als noch bei Lattmann – nicht mehr dem Staat⁷, sondern dem Pädagogen

6 Hessen, der russische Emigrant, sagt das zugleich als Resümee seiner Analysen über die Schule der Sowjetunion, die für ihn „am wenigsten eine Einheitschule ist“, weil sie die Grundvoraussetzung für solche Art von Autonomie, „ihre Unterordnung unter die ‚Souveränität des Rechts‘“ nicht anerkennen will (1928, S. 508).

7 Der Staat behält die Anwaltsrolle allein in Wenigers Lehrplantheorie, in der er die Konflikte der „gesellschaftlichen Mächte“ im Sinne der übergreifenden und legitimen Themen zu schlichten hat. Aber das ist vielleicht schon deshalb erklärbar, als sich Wenigers Lehrplantheorie in den Grundzügen der Konstruktion und bis in die Metaphorik hinein von dem Diskussionsstand nicht wesentlich unterscheidet, der z.B. bei Wilhelm Rein vor 1914 erreicht war.

gilt. Aber für die stärkste Behauptung, die Annahmen zur Wirkungs-Autonomie, fehlen die Beweise.

Die sozialwissenschaftliche Kritik der pädagogischen Autonomiebehauptung und der Bildungsdiskurse, die ihr sachliches Fundament bilden, haben diesen systematischen Mangel einer elaborierten und deshalb prüfbaren Theorie deshalb auch scharf moniert (z.B. Roeder 1969; Bohnsack/Rückriem 1969). Bildungsdiskurs und Autonomiebehauptung galten und gelten z.T. immer noch als Indizien für die gesellschaftstheoretische Naivität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die Annahme einer „Eigenlogik“ der Erziehung als unbegründete These. Vor diesem Hintergrund meiden selbst Erziehungswissenschaftler nicht nur die Frage nach der pädagogischen Autonomie selbst in einem wissenschaftstheoretischen Sinne, auch die Frage nach der „Eigengesetzlichkeit“ der Bildung gilt nur in der Bildungsphilosophie, sonst aber als obsolet.

4. „Autonomie“ – „Illusion“ und Funktion

Vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlichen Analyse des „Erziehungssystems“ bzw. der „pädagogischen Aktion“, auf die ich im Folgenden verweisen will, ist eine solche Distanz zu Fragen der sachlichen und prozessualen „Eigengesetzlichkeit“ aber vielleicht doch vorschnell. Betrachtet man die Analysen von Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr einerseits, die Arbeiten von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron andererseits, dann gewinnt nicht nur die alte Autonomiethese neue Geltung, auch über die „Eigengesetzlichkeit“ der Erziehung, und zwar in Dimensionen von Reflexion und Organisation, aber auch bezogen auf die Interaktion und die operative Dimension kann man durchaus sprechen – freilich nicht so, dass auch Wenigers starke These gleichzeitig erklärt würde. Das sind die Folgeprobleme, zuerst lohnt der Ausblick in die Soziologie.

Das Autonomie-Thema wird hier in unterschiedlichen Dimensionen bearbeitet, kontinuierlich in der Handlungs- und Grundagentheorie und im Anschluss an die klassischen Fragen der Sozialphilosophie (z.B. Ritsert 1966), für die Anschlussfähigkeit an die erziehungswissenschaftliche Fragestellung aber ganz intensiv in der Bildungssoziologie. Pierre Bourdieus Analysen der Autonomie bzw. Eigengesetzlichkeit sind einerseits bezogen auf die Funktionsweise des Bildungssystems (u.a. Bourdieu/Passeron 1970), andererseits in einer grundagentheoretischen Analyse auf die Struktur der „pädagogischen Aktion“ (Bourdieu/Passeron 1973). An dieser Stelle ist es nicht notwendig, eine umfassende Skizze der Bourdieuschen Theorie in ihrer Relevanz für die Pädagogik insgesamt zu geben, das ist vielfach schon geschehen (seit Liebau 1987). Hier muss es ausreichen, den Sinn von Autonomie zu präzisieren, wie Bourdieu ihn vorgibt, um einen zugleich modern elaborierten und sozialwissenschaftlich brauchbaren Autonomiebegriff zu zeigen und anzudeuten, in welchen Dimensionen dieser Begriff sich von dem Gebrauch der Kategorie in der Tradition der Erziehungswissenschaft und ihren aktuellen Debatten unterscheidet.

Bourdieu benutzt zunächst, und das ist begrifflich identisch mit der pädagogischen Tradition, den Begriff der Autonomie nahezu nie ohne das Attribut „relative“ Autono-

mie (Bourdieu/Passeron 1971). Bei der Analyse der gesellschaftlichen Funktionen von Bildungssystemen unterscheidet er dann aber neben der „Eigenfunktion des Lehrens“ auch noch „ideologische Funktionen“, und die wesentliche „ideologische Funktion“ der „Eigenfunktion“ ist die der „Verschleierung äußerer Funktionen der Eigenfunktion“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 209f.). Die Mechanismen, in denen sich im Ergebnis „die sozial konservative Funktion“ (S. 222) der Reproduktion und gleichzeitigen Legitimation von (Bildungs-) Ungleichheit durchsetzt, lassen sich nun durchaus als Antwort auf Wenigers Frage nach der eigenständigen Mechanik und Wirkung der pädagogischen Arbeit lesen; denn es ist die pädagogische Kommunikation in ihrer eigenen Strukturgesetzlichkeit, also die relative Autonomie des Bildungssystems und –prozesses selbst, die dieses Ergebnis erzeugt: Ungleichheit durchzusetzen und sie zugleich und vor allem gegenüber den davon Betroffenen und von Bildungskarrieren Ausgeschlossenen zu legitimieren. In der Nutzung der Kategorie des Habitus und in der Entfaltung einer Theorie der Sozialisation demonstriert Bourdieu umfassend, wie sich Innen und Außen, Gesellschaft und Subjekt im Bildungsprozess so verschränken, dass „das Bildungswesen die von allen seinen ideologischen Funktionen am besten getarnte Funktion der Legitimierung der Sozialordnung erfüllen kann.“ (S. 222)

Die wesentliche Differenz zur pädagogischen Tradition besteht also darin, dass Bourdieu die relative Autonomie des Bildungssystems nicht als ein Existenzform des Bildungssystems beschreibt, die Freiheitsräume eröffnet, sondern als gesellschaftlich höchst funktionale Form der Kontrolle der Subjekte und der Legitimation von Ungleichheit, die im und durch das Bildungssystem erzeugt wird. Vom Pathos der These Erich Wenigers und von der Hoffnung der Pädagogen, dass sie dem Bildungssystem Möglichkeiten und Freiheitsräume für das Subjekt abgewinnen, bleibt hier wenig. Auch wenn sich Bourdieu gegen die Zuschreibung des sozialen Determinismus und Fatalismus wehrt, sein Blick ist nüchtern und im höchsten Masse für die pädagogische Ambition desillusionierend.

Dieser Eindruck verstärkt sich noch, wenn man seine Analyse der pädagogischen Aktion vergleichend hinzuzieht (Bourdieu/Passeron 1973). Schon der theoretische Focus dieser Analyse, dass die „pädagogische Aktion“ im Kontext einer „Theorie der symbolischen Gewalt“ erläutert wird, zeigt an, dass die an der Organisation schon erläuterte Grundthese auf der Ebene der Struktur der schulischen bzw. pädagogischen Interaktion nur noch einmal detailliert bekräftigt wird. Die „doppelte Willkür der pädagogischen Aktion“ (S. 13ff.) erweist sich im langen Gang der Argumentation darin, dass „pädagogische Autorität“ und „schulische Autorität“ tatsächlich durchsetzen, was die Autoren eingangs behaupten: „Jede pädagogische Aktion ist objektiv symbolische Gewalt, insofern sie mittels einer willkürlichen Gewalt eine kulturelle Willkür durchsetzt.“ (S. 13)

Auch hier besteht die „relative Autonomie“ nur darin, dass sie eine Institution charakterisiert, deren Funktionsweise sich dadurch auszeichnet, dass sie die Ausübung dieser Gewalt ermöglicht, ja garantiert, sodass die Funktion der pädagogischen Aktion „immer vollständiger, durch die erfolgreiche Einprägung der Willkür, die Willkür der Einprägung und der eingepägten Kultur verschleiert.“ (S. 51). Die Differenz zu den Ambitionen und der Semantik der pädagogischen Tradition könnte nicht radikaler sein:

„Abhängigkeit durch Unabhängigkeit“ (S. 87), nicht Selbstständigkeit in der Abhängigkeit ist letztlich die Pointe.

Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr, die den Begriff der Autonomie ebenfalls aufnehmen, wenn sie die „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ analysieren, erklären diese Differenz der Betrachtung zunächst aus der Differenz der Thematisierungsweisen. Die „wertthematische“ und reformorientierte Reflexion der Pädagogen unterscheidet sich radikal von der „polemischen Methode der wissenschaftlichen Vernunft“, die sich Bourdieu selbst zuschreibt (1971, S. 13ff.). Aber Luhmann und Schorr halten gleichzeitig Distanz zu den ideologiekritisch suggerierten Eindeutigkeiten Bourdieus und unterstellen für die Effekte des Erziehungssystems die Ambivalenzen und das Maß an Varianz, mit dem sozialwissenschaftliche Empirie immer zu rechnen hat.

Ihr eigener Autonomiebegriff ist deshalb auch empirisch und nicht wertthematisch gefasst, er bezieht sich auf die im Erziehungssystem notwendige Operation, „die Vermittlung von Funktion, Leistung und Reflexion“ herzustellen; denn diese Vermittlung „kann nur in den Funktionssystemen selbst vollzogen werden.“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 46) Es sind also „neuartige Autonomieansprüche auf Teilsystembasis“ (ebd.), die im historischen Prozess entstehen, nicht etwa primär oder gar allein die „Etablierung der Eigenständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft“ (S. 49). Es geht um das operative Problem des Lehrens und Lernens und um das Problem der Organisation, jedenfalls immer um die schwierige Aufgabe, angesichts „struktureller Defizite“ (Luhmann 1987) und „paradoxe Erwartungen“ (Luhmanns an das Erziehungssystem) dennoch die Funktion des Bildungssystems zu realisieren, und zwar als „Unabhängigkeit in der Selbstregulierung“ (S. 52). Das aber, so fahren Luhmann und Schorr – vollständig im Sinne der pädagogischen Tradition jenseits der wissenschaftstheoretischen Reflexionen, aber auch im Kontext soziologisch aktualisierter Organisationstheorie – in ihrer These fort, bedeutet nicht „Abwesenheit externer Zwänge oder Beschränkungen“ (S. 51), sondern etwas ganz anderes: „Autonomie setzt mithin voraus, daß im Verhältnis zur Umwelt Abhängigkeiten und Unabhängigkeiten zusammen bestehen können“ (S. 52). Die Konsequenz ist eindeutig: „Letztlich kann das System dann lernen einzusehen, dass die blanke Kontrastierung von Abhängigkeit und Unabhängigkeit ebenso wenig wie die Kontrastierung von Erziehung und Gesellschaft eine haltbare Position abgibt.“ (ebd., S. 52)

5. Autonomie als Faktum und Forschungsthema

Pädagogik und Erziehungswissenschaft haben diese systemtheoretische Analyse, die ja gleichzeitig als Rückerinnerung traditionell schon verfügbarer Einsichten verstanden werden kann, unterschiedlich aufgenommen: einerseits als Provokation, und dann wurde sie in einem Gestus beantwortet, in dem ein emphatischer Autonomiebegriff moralisch festgehalten und normativ bekräftigt wurde. Das ist in einem praktischen Kontext wahrscheinlich eine notwendige Reaktion, denn die Position des „Dennoch!“ gehört zum Habitus des Pädagogen, der sich den systematischen Zweifel nicht erlauben kann, ohne seine Alltagsarbeit unmöglich werden zu lassen.

Es gab aber auch andere Reaktionen, solche, die auf Luhmann und Schorr, aber auch auf Bourdieu und Passeron tatsächlich mit Lernen reagiert haben, und dann wurde die Provokation in empirische Forschung nach den Grenzen und Formen der Eigendynamik und Eigenlogik von Bildungssystem und Erziehungsarbeit übersetzt. In dieser erziehungswissenschaftlichen, also aus der beobachtenden Distanz und der Zeitdisposition der Forschung gewonnenen Reaktion ist dann aber die Argumentation für Autonomie keineswegs verschwunden, sondern durchaus bestätigt worden, und zwar sowohl im Blick auf das Erziehungssystem der Gesellschaft insgesamt als auch in der Analyse der Funktionsweise von Organisation und Interaktion. Wenige Hinweise müssen hier abschließend genügen, um die neue Redeweise von Autonomie zu verstehen und ihre Unentbehrlichkeit im erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozess zu sehen.

Für die Systemebene des Bildungswesens ist die Unentbehrlichkeit von Autonomieannahmen, jetzt meist als „Eigendynamik“ präzisiert, zuerst in bildungshistorischen Untersuchungen über die langfristige Entwicklung des höheren Schulwesens und der Universitäten in Deutschland ausgearbeitet worden (Müller 1977; Titze 1990; die Beiträge in *ZfPäd H. 1/ 2003*). Die Ausgangsfrage hätte von Paulsen formuliert sein können, denn sie galt der Rolle der Politik in der Steuerung des Schulsystems, dem man Eigenbewegung nicht zutraute. Das Ergebnis war, sehr stilisiert, die Einsicht in die Tatsache, dass angesichts der Struktur des Bildungssystems eine vollständige und zielgenaue politische Steuerung des Bildungssystems moderner Gesellschaften historisch nicht zu beobachten ist und wahrscheinlich auch systematisch nicht möglich war. „Eigendynamisch“, aber selbstverständlich nicht autark gegenüber seiner Umwelt, arbeitet das Bildungssystem insofern, als seine eigenen Mechanismen der internen Ordnung – Curricula, Lernziele, Binnenstruktur des Systems – und die Mechanismen der Verzahnung mit der Umwelt – vor allem Zertifikate und Selektionspraktiken, in Deutschland das Berechtigungssystem – eigenständige und nicht kontrollierbare Wirkungen erzeugen, die – in zyklischen Wellen auftretend – den Ausbau des Bildungssystems und die Formen und Effekte der Bildungsexpansion bestimmt haben. Das hat auch, anders als Bourdieu suggeriert, keine unveränderte Struktur der Bildungsungleichheit zur Folge, sondern durchaus die Gleichzeitigkeit von zunehmender Egalisierung und verbleibender Ungleichheit (Lundgreen 2000). Von einer „eigendynamischen“ Entwicklung kann man, Weniger hätte sich bestätigt gefühlt, selbst im Blick auf die Schulgeschichte in (deutschen) Diktaturen sprechen, wenigstens insoweit, als sich die Beharrungskraft der Institution gegenüber dem politischen Zugriff im langfristigen Prozess als erstaunlich eindeutig herausstellt (Drewek u.a. 2001; Leschinsky u.a. 1999).

Für die Schule in Diktaturen bestätigt sich damit auch auf der Ebene der Organisation und vor allem für die Einzelschule, was von der empirischen Schulforschung der jüngeren Zeit immer wieder gezeigt wurde: Analog zu den alten Annahmen der pädagogischen Tradition über die Bedeutsamkeit und Wirkung der je einzelnen „Bildungsanstalt“ wird bis heute bestätigt, dass nicht primär Systemstrukturen die Leistungen und Wirkungen der Schule bestimmen, sondern die je einzelne „Bildungssphäre“, wie sie die konkreten Schulen darstellen. Eher als der Begriff des Bildungs-„systems“ ist deshalb die Kategorie der „Schulkultur“ aussagekräftig, wenn man die Varianz der Leistungen erklä-

ren will, die sich für Bildungswelten beobachten lassen (Übersicht: Melzer/Sandfuchs 2001). Parallel zur Tradition wird man dann aber auch zugleich die Autonomie – als Selbstständigkeit in der Abhängigkeit – der schulischen Akteure unterstellen müssen; denn sie konstruieren im Prozess die „Kultur“, deren Gestalt und Wirkungen sie zugleich erfahren und erleiden.

Auch das könnte wiederum als Hinweis für Wenigers These gelesen werden, dass Autonomie in den beschriebenen Grenzen für Bildungseinrichtungen auch dann behauptet werden kann, wenn vermeintlich die Systemstruktur die Organisation vollständig zu bestimmen scheint. Für Wenigers These von der autonomen Wirkung der pädagogischen Interaktion auch unter Bedingungen pädagogischer und politischer Unfreiheit gibt es schließlich ebenfalls Indizien, z.Zt. eher historisch als schon systematisch, aber sie verweisen nicht allein oder gar primär auf das Ethos des Pädagogen, sondern eher auf Strukturtatsachen schulischen Unterrichts. Die Ausgangsbefunde für solchen Überlegungen sind Schulerinnerungen an Schule und Unterricht unter Bedingungen der Diktatur, wie sie in autobiografischen Texten vorliegen (Tenorth 1995; Leschinsky u.a. 1999). Diese Texte konfrontieren mit dem erstaunlichen Befund, dass zwar nicht systematisch und notwendig, aber doch überzufällig häufig Indokrinationszumutungen, mit denen die Schule in der Diktatur Lehrer und Lernende konfrontiert, nicht nur abgewehrt werden und erfolglos bleiben, sondern auch als solche erkannt und transformiert wurden. Für die wiederkehrenden anti-intentionalen Effekte gibt es selbstverständlich nicht eine einheitliche und umfassende Erklärung. Außerschulische Faktoren, etwa die Zugehörigkeit zu bestimmten, z.B. konfessionellen oder proletarischen Milieus, spielen ebenso eine Rolle wie Effekte der peer group oder der Stil der Lehrarbeit (womit Weniger auch wieder Bestätigung für seine Autonomiethese fände). Nicht unwesentlich scheint aber auch die Logik der schulischen Arbeit selbst, vor allem die Ordnung des Unterrichts nach Prinzipien der Fachlichkeit und der kognitiven Geltungskriterien, in die Schüler hinein sozialisiert werden. Wird der damit verbundene Anspruch verletzt, wie es mit Indokrinationszumutungen regelhaft einhergeht, dann kollidieren Erfahrungen der fachgebundenen Kommunikation mit solchen der allein politisch codierten und beglaubigten pädagogischen Kommunikation. Es hat also den Anschein, dass gegen die Indoktrinierungserwartung die Logik des fachgebundenen und immanent kriterien-gestützten Lernens nicht dauerhaft dispensiert werden kann, sondern seinen autonomen Geltungsanspruch behauptet.

Das ist im Übrigen für Pädagogen eine durchaus ambivalente Botschaft; denn sie verweist auf eine Dimension der Autonomie, die in Bildungsinstitutionen immer neu erlebt wird und die pädagogische Arbeit systematisch schwierig macht: das ist die Autonomie der Lernenden selbst. Selbstständigkeit in der Abhängigkeit gilt auch hier. Sie hält für den Pädagogen die Erfahrung bereit, dass Lernen resistent ist gegen Erziehung und Bildungsprozesse kontraintentional ihre eigene Logik entfalten können, schon weil Pädagogik die Erfahrungen nicht kontrollieren kann, die die Lernenden als Heranwachsende machen. Spätestens dann erfährt man Autonomie nicht mehr als Privileg, sondern als die alltägliche und unvermeidbare Herausforderung der Pädagogik.

Literatur

- Bast, R. (2000): Pädagogische Autonomie. Historisch-systematische Hinführung zu einem Grundbegriff der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bochum: projekt Verlag.
- Bohnsack, F./Rückriem, G.M. (1969): Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt. Strukturen und Probleme der Zielsetzung und Eigenständigkeit der Erziehung. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- Bourdieu, P./Passeron, J.C. (1970): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P./Passeron, J.C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. In: dies.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-87.
- Drewek, P. u.a. (Hrsg.) (2001): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Weinheim: Beltz/Deutscher Studienverlag.
- Hessen, S. (1928): Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza: Beltz, S. 421-510 (Handbuch der Pädagogik 4. Bd.).
- Jeismann, K.-E. (1996): Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859. Stuttgart: Klett (Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Bd. 2).
- Klafki, W. (1963): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- Leschinsky, A./Gruner, P./Kluchert, G. (Hrsg.) (1999): Die Schule als moralische Anstalt. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Luhmann, N. (1987): Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel: Beltz, S. 57-75.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett.
- Lundgreen, P. (2000): Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim/Basel: Beltz (42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), S. 140-165.
- Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2001): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Müller, D.K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nohl, H. (1933/1978): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
- Paulsen, F. (1912). Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig/Berlin: Teubner.
- Riedel, K. (1931): Eigengesetzliche Bildungslehre. Grundlegung der allgemeinen Jugendbildung. Osterwieck a.H.: Zickfeldt.
- Ritsert, J. (1966): Handlungstheorie und Freiheitsantinomie. Berlin: Duncker + Humblot (Soziologische Abhandlungen H. 6).
- Roeder, P.M. (1969): Bildung und Bildungsbegriff: Sozialwissenschaftliche Ansätze der Kritik. In: Goldschmidt, D. u.a.: Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Heidelberg: Quelle und Meyer, S. 45-67.
- Schmied-Kowarzik, W. (1969): Die Erziehungsphilosophie Richard Höningswalds. In: Benner, D./Schmied-Kowarzik, W.: Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Höningswalds. Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf: Henn, S. 125-250 (Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II).
- Schubert, R. (1906): Konzentration. In: Rein, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. V, Langensalza: Zeyer & Söhne, S. 77-85.
- Tenorth, H.-E. (1994): Grenzen der Indoktrination. In: Drewek, P. u.a. (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 335-350.

- Tenorth, H.-E. (2003): Autonomie, pädagogische. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz (i.Dr.).
- Titze, H. (1990): Der Akademikerzyklus. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, H. (2002): Die Evaluierung des Bildungswesens in historischer Sicht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, S. 552-569.
- Weniger, E. (1929/1952): Die Autonomie der Pädagogik. In: Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: ³1964, S. 71-87.
- Weniger, E. (1936): Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. In: Schöning, B.(Hrsg.): Erich Weniger. Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 107-123.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.
E-Mail: tenorth@uv.hu-berlin.de