

Herrmann, Ulrich

Pädagogische Autonomie. Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland

Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 285-296



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Pädagogische Autonomie. Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 285-296 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-319867 - DOI: 10.25656/01:31986

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-319867>

<https://doi.org/10.25656/01:31986>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 3 / 1989

Mit der Veröffentlichung des ersten Beitrags in diesem Heft schließen sich Herausgeber und Redaktion dieser Zeitschrift der großen Zahl jener an, die Wilhelm Flitner zu seinem 100. Geburtstag gratulieren wollen. Der Jubilar, geboren am 20. August 1889, nimmt nicht nur in der Geschichte der akademischen Pädagogik, sondern auch in der pädagogischen Reformbewegung unseres Jahrhunderts einen bedeutenden Platz ein. Zu erinnern ist hier an Flitners theoretische und praktische Leistung beim Aufbau der Erwachsenenbildung nach dem ersten Weltkrieg („Hohenrodter Bund“), an sein Engagement in der Lehrerbildung an der Pädagogischen Akademie Kiel (1926 bis 1928) und am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg (1929 bis 1959), an seine Rolle als Vorsitzender des Schulausschusses der westdeutschen Rektorenkonferenz in den 50er Jahren („Tutzinger Gespräche“). Aus seinem Lebenswerk ist das Prinzip der „pädagogischen Autonomie“, der ständige Kampf um die notwendige Gestaltungsfreiheit einer selbstverantworteten Bildung und Erziehung, gar nicht wegzudenken. Die Formulierungen, die dieses Prinzip in den Weimarer Schulkämpfen erhalten hat, mögen heute veraltet klingen; doch der Herausforderung, die in diesem Prinzip steckt, werden wir uns immer wieder stellen müssen – gerade in einer Zeitschrift, die dem Zusammenhang von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis verpflichtet ist.

Ulrich Herrmann

Pädagogische Autonomie

Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland

285

Dieter Weiland

Differenzierung und gemeinsames Lernen

Wie Schüler und Lehrer eine differenzierte Einstellung zum Lernen gewinnen

297

Wer für alle Schülerinnen und Schüler die jeweils besten Lernbedingungen schaffen will, kann dies nicht allein aus der Perspektive des Lehrenden tun. Die persönlichen Lernstile sind durch intensive Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden erst und immer wieder neu zu finden. Der Beitrag zeigt, wie dies unter den Bedingungen einer „TKM-Schule“ möglich ist.

Anne Ratzki

Integration durch Teamarbeit

Das Team-Kleingruppen-Modell als Reformkonzept für die amerikanische High-School

307

Die US-amerikanischen High-Schools haben ihren Auftrag zur Integration aller Kinder nicht erfüllen können: Das „Pädagogische“ spielt eine zu geringe Rolle, LehrerInnen sind nur für das Curriculum zuständig, die Schulen sind kein Lebensraum. Nun finden KollegInnen aus den USA bei uns Vorbilder, nach denen sie ihre Schulen umgestalten wollen.

Jörg Schlömerkemper

Pädagogische Integration

Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns

316

Wenn neuerdings wieder über „integrative Pädagogik“ diskutiert wird, so ist es notwendig, den Integrationsbegriff zu klären und ihn gegenüber einer ‚meritokratischen‘ und einer ‚kompensatorischen‘ Auffassung so zu bestimmen, daß sein egalitärer Anspruch verdeutlicht wird und zum Tragen kommt.

Achim Block

Kontinuität des Lernens und Standards des Lehrens

Über ungelöste Probleme des öffentlichen Schulwesens.

330

Drei Probleme sind im öffentlichen Schulwesen ungelöst: Die Frage, ob und welche Inhalte für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sein sollen, das Verhältnis von Kontinuität und Durchlässigkeit sowie die Verbindlichkeit erzieherischer Standards. Daraus sind Schwierigkeiten entstanden, zu deren Lösung auch eine Rückbesinnung hilfreich sein könnte.

Udo Rauin

Die trügerische Hoffnung auf „Kontinuität“

Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschvorstellungen 339

Ist die Hoffnung auf Kontinuität des Lernens eine jener typisch pädagogischen Idealisierungen, mit denen versucht werden soll, Probleme des Alltags „akratisch“ zu lösen? – Bisher ist jedenfalls kein Konzept erkennbar, nach dem langfristige Lehrgänge stringent geplant werden könnten.

Jochen Pabst

Die neuen Schüler und die Kontinuität des Lernens 348

Sind die von Block aufgezeigten Probleme durch verbindlich gesetzte Standards zu lösen? – Neue „symbolische Ordnungen“ müssen gemeinsam mit den Schülern erst gefunden werden. Dabei werden sich möglicherweise andere Lernergebnisse einstellen, als sie durch einen Inhaltskanon vorgegeben sein können.

Horst Brandt und Dieter Weiland

Wo und wie wird man „kommunikationsfähig“? 354

„Kommunikationsfähigkeit“ ist zweifellos ein wichtiges Ziel pädagogischer Arbeit. Aber sie kann nicht entstehen, wenn es beim Lernen darum geht, für sich selbst möglichst viel aus einem verbindlichen Kanon aufzunehmen. Kommunikation muß eine alltägliche Erfahrung des Unterrichts sein und alle Jugendlichen einbeziehen.

Achim Block

Antworten auf Einwände 359

Zum Teil läßt sich als Mißverständnis klären, was an Kritik vorgetragen wurde. Überwiegend beruhen die Diskrepanzen auf unterschiedlichen Zielsetzungen; und der Proponent bleibt bei seiner Forderung, daß Korrekturen angebracht sind: bei den Inhalten und bei der Sicherung der Kontinuität.

Hans-Werner Johannsen

Peter Petersen und der Nationalsozialismus

Anmerkungen zur Petersen-Kontroverse 362

Die in Heft 1/89 veröffentlichte Kontroverse um Peter Petersen hat bei unseren Lesern einige Stellungnahmen ausgelöst. Hier wird davor gewarnt, aus moralischer Empörung über Petersens opportunistisches Mitläufertum allzu pauschale Schlußfolgerungen zu ziehen und Petersens reformpädagogisches Werk als „faschistoid“ zu verdammern.

Ulrich Herrmann

Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik?

Anmerkungen zur Kontroverse über das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus 366

Offenbart sich in dem „Historiker-Streit“ der Erziehungswissenschaftler in Wahrheit eine tiefgreifende Unsicherheit der Disziplin? Geht es eigentlich um die Frage, welches Profil in der Erziehungswissenschaft in Theorie, Forschung und Lehre vorherrschen soll?

Wolfgang Keim

Noch einmal: Worum es eigentlich geht

373

Daß es um Disziplinpolitik ginge, trifft das Problem und die Intention der Auseinandersetzung um Peter Petersen nicht; vielmehr muß geklärt werden, welche Rolle jene Pädagogen für die Entwicklung einer demokratischen Schule spielen sollen, deren Verhältnis zum Nationalsozialismus zumindest problematisch gewesen ist.

Christoph Storck

Die Besonderheit der „narrativen Pädagogik“ Janusz Korczaks

377

Janusz Korczak wird bei uns vor allem als ein konsequent handelnder und dadurch vorbildlicher Pädagoge verstanden. Weniger bekannt sind bisher seine theoretischen Überlegungen z.B. zum Verhältnis der Generationen. Wie können Erwachsene Kindern dabei behilflich sein, ihre eigenen „Ordnungen“ herzustellen, ohne diese vorwegzunehmen? Es geht nur, wenn auch die Erwachsenen noch lernen, wenn sie sich selbst noch erziehen.

Eiko Jürgens

Lehrer empfehlen – Eltern entscheiden!

Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener

Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem

388

Welche „Orientierung“ ein integriertes fünftes und sechstes Schuljahr den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern gibt, ist immer noch und immer wieder umstritten. Daß entgegen einem abratenden Urteil der Orientierungsstufe ein erheblicher Teil der betroffenen Schüler in der Realschule oder dem Gymnasium erfolgreich ist, sollte zu denken geben und erneut zu bildungspolitischen Folgerungen anregen.

Nachrichten und Meinungen

401

- Nachholbedarf
- Rechtsextremismus
- Was tun! – Aber was?
- Gleiches ist nicht das Gleiche
- Personen und Positionen
- Ökologie konkret
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zu den Themen dieses Heftes

Ulrich Herrmann

Pädagogische Autonomie

Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland*

*Wilhelm Flitner zum 100. Geburtstag
am 20. August 1989*

I.

Auseinandersetzungen über „pädagogische Autonomie“ sind so alt wie die moderne Pädagogik. In der Vergangenheit haben sie ganz unterschiedliche Ausgangs- und Anknüpfungspunkte gehabt, und sie haben ganz unterschiedliche Probleme der pädagogischen Praxis thematisiert: Rousseau und Pestalozzi ging es um eine neue Sicht des Kindes und seiner spezifischen Lebensformen; Herbart betonte die Abgrenzung einer Pädagogischen Anthropologie und pädagogischen Theoriebildung von der Philosophie und Anthropologie des deutschen Idealismus; Schleiermacher erörterte die Eigentümlichkeit pädagogisch-dialektischen Denkens und Argumentierens im Unterschied zu dogmatischen, ethischen und politischen Positionen und Denkformen; Diesterweg zeichnete scharf die Differenz von Pädagogik und Politik, von schulischem und kirchlichem Lehramt.¹ Die große Zeit der „Autonomie“-Debatte in Deutschland war die Zeit zwischen dem Ende des Ersten Weltkriegs und dem Beginn der NS-Herrschaft, also die Zeit der ersten deutschen Republik.² Gegen Ende der 1960er Jahre erlebte die Debatte als eine neuerliche Thematisierung des Verhältnisses von Pädagogik und Politik noch einmal eine kurze Wiederbelebung, ohne jedoch eine nachhaltige Resonanz und ohne eine nennenswerte Folge für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft der Gegenwart gehabt zu haben.³

Im folgenden steht die Autonomie-Debatte in den zwanziger Jahren in Deutschland im Vordergrund. Hier ist nicht der Ort, um die verschiedenen Ausgangspunkte und Perspektiven der damaligen Kontroversen und Verständigungsversuche darzulegen. Die einen verstanden unter „Autonomie“ die Selbstverwaltung der Schule oder die Selbstverantwortung des Lehrers für seinen Unterricht; die anderen verstanden unter „Autonomie“ die selbständige Begründung der Pädagogik als Wissenschaft von der „Erziehungswirklichkeit“ –, wieder andere verstanden unter „Autonomie“ die Eigenständigkeit der pädagogischen Fragestellung.⁴ Die einen diskutierten die Abhängigkeit und die Abgrenzung der pädagogischen Praxis in ihren verschiedenen Feldern von den übergreifenden gesellschaftlichen, politischen und kulturellen „Mächten“ bzw. Institutionen, einigen andern war – besonders in den Auseinandersetzungen über ein Reichsschulgesetz – das Verhältnis der Schule und des schulischen Lehramtes zum Staat einerseits und zur Kirche andererseits wichtig.⁵

Aus dieser vielstimmigen Debatte soll hier ein wesentlicher Gesichtspunkt herausgelöst und erörtert werden: „*pädagogische Autonomie*“ als ein *pädagogisches Prinzip, das einem pädagogischen Grundgedanken und einem politischen Problem Ausdruck geben will*. Es wird hier daher ein politisch-pädagogisches Prinzip genannt, dessen Aussage – zusammengefaßt – lautet: Die pädagogische Wissenschaft und die pädagogische Profession (Erzieher und Lehrer) verstehen sich als Anwalt der Kinder bzw. der jungen Generation; denn diese, im Status der Unselbständigkeit, bedürfen des Schutzes ihrer Persönlichkeits- und Eigenrechte. Deshalb müssen in der pädagogischen Theorie und Praxis solche Anforderungen zurückgewiesen werden, die entweder den Persönlichkeitsrechten widersprechen oder der Erziehung und Bildung der Heranwachsenden nicht nützlich oder förderlich sind. Die „Parteilichkeit“ der pädagogischen Wissenschaft und Praxis für die ihr anvertrauten Kinder und Heranwachsenden nötigt Wissenschaft und Praxis, pädagogisches Denken und Handeln selbstverantwortlich zu gestalten. Um diese Selbstverantwortung erkennen und praktizieren zu können, darf pädagogisches Denken und Handeln seine konkreten gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Abhängigkeiten und Grenzen nicht ignorieren; denn sonst könnte daraus eine vollkommene Heteronomie des Pädagogischen folgen. Sie kann diese Abhängigkeiten und Grenzen aber auch nicht zugunsten der Idee einer absoluten Autonomie leugnen wollen, weil dann die tatsächlich vorhandenen pädagogischen Verantwortungs- und Handlungsspielräume unerkannt bleiben würden. Um die eigenen Verantwortungs- und Handlungsspielräume des Pädagogischen ermitteln und sichern zu können, bedarf die pädagogische Wissenschaft und Praxis einer ergänzenden systematischen Analyse ihrer gesellschaftlichen und kulturellen, politischen und administrativen Rahmenbedingungen. Gerade diejenige Pädagogik also, deren Selbstverständnis die Selbstbegründung und die Selbstverantwortung des Pädagogischen entspricht, muß über den engeren Bereich der Erziehungswissenschaft und -praxis hinaus gesellschafts- und kulturpolitische Analysen und Argumente entwickeln und vortragen, um im Konfliktfall die Selbstbegründung und die Selbstverantwortung des Pädagogischen gegenüber gesellschaftlichen, politischen, kulturellen oder konfessionellen Sonderinteressen zu reklamieren bzw. zu verteidigen. Deshalb muß es auch Aufgabe der Erziehungswissenschaft sein, im Konfliktfall gegen alle Institutionen, Instanzen, Interessengruppen, gegen Parteien, Verwaltungen und Konfessionen öffentlich zu protestieren und zu mobilisieren, wenn diese sich anschicken, Selbstbegründung und Selbstverantwortung der öffentlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und ihres Personals zu beschränken. Gerade die auf ihre Autonomie bedachte Pädagogik muß in Wissenschaft und Praxis ein Faktor der gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzungen und Gestaltungsprozesse werden, wenn sie ihren pädagogischen Auftrag richtig versteht und ihn sichern will. Die Frage ist freilich, wie er praktisch gesichert werden kann.

II.

Der Bezugspunkt einer pädagogisch und politisch auf diese Weise konzipierten „pädagogischen Autonomie“ ist der Gedanke des liberalen Kulturstaates, den führende Pädagogen des 19. Jahrhunderts gegen den autoritären preußisch-deutschen Obrigkeitsstaat vorbrachten. Schleiermacher und Diesterweg wurden schon erwähnt⁶, ergänzend ist zu erinnern an die Forderungen der Lehrervereine und der Arbeiterbewegung.⁷ Schule und Unterricht sollten nicht zum Zwecke der politischen Indoktrination bzw. blinder Vaterlands- und Kriegsbegeisterung eingesetzt werden; auf dem Gebiet des öffentlichen Schulwesens sollte die Trennung von Staat und Kirche vollzogen und besonders die Volksschullehrerschaft einer fachlich ausgebildeten Aufsicht (anstelle der kirchlichen) unterstellt werden. Die Weimarer Verfassung von 1919 erfüllte einen Teil dieser Forderungen und Hoffnungen. Aber der sogenannte Weimarer „Schulkompromiß“ zwischen den kirchlich-konservativen und den sozialdemokratisch-sozialistisch-fortschrittlichen Kräften blieb für die gesamte Zeit der Republik eine so belastende Hypothek, daß am Ende der Republik darüber sogar eine Regierung zu Fall kam.⁸ Diese in sich selbst verfassungs- und bildungspolitisch kontroverse Lage seit 1919 auf der einen Seite und das Bekenntnis der Verfassung zum Kulturstaat und zum weltanschaulichen Pluralismus auf der anderen Seite muß man sich vergegenwärtigen, wenn man in der Debatte über das politisch-pädagogische Prinzip und Problem der „pädagogischen Autonomie“ zwei Dinge verstehen will: auf der einen Seite die Heftigkeit der bildungs-, wissenschafts- und verfassungspolitischen Auseinandersetzungen über das Eigenrecht und die Selbstverantwortung der Pädagogik und ihres „Personals“; auf der anderen Seite der Bezug auf den nationalen Kulturstaat, den es als einen weltanschaulich pluralistischen zu stützen und zu stärken gelte, damit er als Staat seinerseits die „pädagogische Autonomie“ wirksam zu schützen und zu fördern imstande sei. Konkret formuliert: Staatliche Regierung und Verwaltung haben die Pflicht, im Rahmen des allgemeinen staatlichen Schulwesens zu gewährleisten, daß nicht gesellschaftliche, (partei-)politische oder konfessionelle Sonderinteressen die pädagogische Praxis bestimmen, sondern daß der Lehrer und Erzieher gemäß seinem Auftrag in seinem öffentlichen Lehramt bei seiner alltäglichen Praxis nur pädagogischen Regeln und Prinzipien folgt, und Regierung und Verwaltung haben sicherzustellen, daß die pädagogische Selbstverantwortlichkeit des pädagogischen „Personals“ in der Form der so verstandenen „pädagogischen Autonomie“ auch tatsächlich wahrgenommen werden kann. Der Kulturstaat hat auch in seiner Regierungsform als Parteien-Demokratie auf dem Gebiet des öffentlichen Erziehungs- und Schulwesens die verfassungsmäßige (partei-)politische Neutralität zu wahren!

III.

Es ist für die geschichtliche Lage nach dem Ende des Kaiserreichs aufschlußreich und bezeichnend zugleich, daß dieser Gedanke der „pädagogischen Autonomie“ vor allem von den Repräsentanten der sozialdemokratisch-sozialistischen Bildungs- und Schulpolitik vehement vertreten wurde.

Dies belegt eindrucksvoll der Aufruf der Entschiedenen Schulreformer und die Satzung ihres Bundes 1918/19.⁹ Paul Oestreich, der Gründer des Bundes, rief Lehrer und Eltern auf für eine Erziehung zu „Gemeinsinn und genossenschaftlicher Zusammenarbeit“, zur Solidarität in einer „sich selbst gestaltenden Volksgemeinschaft“, „für die wahre, alle Freiheit der (kindlichen) Entwicklung verbürgenden Einheitsschule“, für eine Schule „als sich selbst regierenden kameradschaftlichen Gemeinschaft“, und er wandte sich gegen eine staatliche Schule „der einseitigen Beeinflussung und Bildung“, „religiösen Zwanges“ sowie der administrativen „Lehreruntertänigkeit und des Vorgesetztenentums“ zugunsten einer Schule „kollegialen Zusammenwirkens unter selbstbestimmter Führerschaft“ und des „Ausbaus der Schule zur allumfassenden, autonomen (sic!) Volksbildungs- und Volkserziehungsgemeinschaft vom Kindergarten bis zur Hochschule“. Die §§3 und 5 der Satzung des Bundes Entschiedener Schulreformer lauten:

„Der Bund vertritt keinerlei Standes- und Berufsinteressen und ist keiner kirchlichen oder politischen Partei dienstbar, sondern arbeitet ausschließlich und in voller Freiheit an der Verwirklichung seiner politischen Forderungen.“

„Durch die Lebensformen der neuen Schule wird der Entfaltung der Jugend in ihrem Eigenwert und der Auswirkung echten Führertums Raum gegeben. Die Grundlage der neuen Schule ist die Erziehungsgemeinschaft von Schülern, Eltern und Lehrern, die ihre leitende Zusammenfassung im Schulausschuß findet. Elternvertretung, Schulgemeinde und Schüler selbstverwaltung sind Organe der Erziehungsgemeinschaft.“

Im Zusammenhang mit der Diskussion über ein Reichsvolksschulgesetz 1926/27 formuliert Wilhelm Hoepner, Vorstandsmitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer, folgende Leitgedanken „Zur ‚Autonomie‘ der Schule“¹⁰:

„Die Schule als öffentliche Bildungsveranstaltung verfolgt in ihrer gesamten Erziehungsarbeit eine sozial-individuale Aufgabe. Orientiert an den letzten und höchsten Zielen der Gemeinschaft, will sie den jungen Menschen . . . zu seiner Totalität führen mit dem Endzweck der autonomen Bestimmung. Diese Idee der wahren Menschenbildung gibt der Schule die ihr eigene Beseelung und eigene Gesetzmäßigkeit im Sinne einer Lebens-, Bildungs- und Entwicklungsstätte der Jugend. Ihre Aufgabe aber kann sie nur erfüllen, wenn sie in ihrem eigengesetzlichen Leben [sic!] nicht durch Einwirkungen fremder Mächte eingeengt oder beherrscht wird. Sowohl der Staat als auch die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften stellen die Schule unter ein ihr von Natur fremdes Gesetz, indem sie sie mit ihrer Dogmatik als Entwicklungsstätte der Jugend lahmlegen und in ihr die Emporbildung des jungen Menschen zur autonomen Bestimmung verhindern. Das also sowohl die äußere Organisation als auch das innere Leben unserer Schule bestimmende Grundgesetz [das die Regierung vorgelegt hatte] muß darum als ihrem innersten Wesen zuwider abgelehnt werden. Weder als Kirchen- noch als Staatsschule kann sie die ihr obliegende Aufgabe wahrer Menschenbildung erfüllen. Sie kann es nur unter dem ihr gemäßen Grundgesetz der Autonomie [sic!] . . .

Die in der Jugend sich . . . bildenden Kräfte aber kann die Schule nur dann zur Entfaltung bringen, wenn sie sich als Erziehungspotenz frei auswirken kann. Nur als autonomer Organismus kann sie Geburtshelferin neuer, höherer Gesellschaftsordnungen werden.

Der Staat aber, obgleich als bestimmender Faktor von seinem beherrschenden Einfluß gegenüber der Schule zurückgedrängt, ebenso wie die Kirche und die anderen heteronomen Mächte, hat auch der autonomen Schule gegenüber grundlegende Pflichten zu erfüllen, die ihre Lebensmöglichkeit und ihre organische Weiterentwicklung gewährleisten. . . [Er hat] die rechtlichen Grundlagen der autonomen Schule zu schaffen mit dem Sinn und Ziel, die Besitzergreifung, Beherrschung oder Beeinflussung der Schule durch andere heteronome Mächte zu verhindern. . .“

Offensichtlich entsprach es dem pädagogischen Selbstverständnis dieser zitierten sozialdemokratisch-sozialistischen Bildungspolitiker und Schulreformer, ihre politischen Überzeugungen im Bereich des Pädagogischen in der Weise zur Geltung bringen zu sollen, daß das Eigenrecht der jungen Generation auf eine „Emporbildung“ zu „autonomer Mündigkeit“ als das „Grundgesetz“ der „pädagogischen Autonomie“ Vorrang haben müsse vor der direkten parteipolitischen und damit vor jeder anderen partikularen gesellschaftlichen, konfessionellen oder weltanschaulichen Dogmatik. In einem anderen politischen Lager, aus der Sicht von Oestreich und Hoepner im „bürgerlich-geisteswissenschaftlichen“ der akademischen Pädagogik, nimmt zum Beispiel Wilhelm Flitner in der Auseinandersetzung mit Friedrich Delekat keinen anderen Standpunkt ein¹¹. Flitner bringt die Differenz der kirchlichen Lehre und der erziehenden Bildungsarbeit auf die griffige Formel, daß erstere „Mission“ mit dem Ziel der Bekehrung und der Glaubensgewißheit bedeute, während letztere – die keinen „heiligen Auftrag“ habe – auf „die Glaubensstellung des Zöglings“ indirekten Einfluß zu nehmen suche: durch die „Identität und Glaubenskraft“ des Erziehers, durch die erzieherischen Mittel „der Aufrichtigkeit, des gegenseitigen Vertrauens, der Wahrheit“. Selbstverständlich ist der Erzieher und Lehrer immer auch Vermittler von Idealen und Zielen, die Staat und Gesellschaft, Politik und Parteien, Wirtschaft und Kirche, Sitte und öffentliche Meinung vorgeben und mit denen die junge Generation sich auseinandersetzen muß: „Die erzieherische Arbeit wird von Idealsetzungen mitbestimmt, und in dieser Idealsetzung sind die Erzieher nicht Sondermenschen, die sich Ideale in der Einsamkeit spinnen, lediglich auf Grund ihrer erzieherischen Verantwortung, sondern in diesen Idealen sind sie selbst abhängig einmal von den gesellschaftlichen Kräften des Volkes, von politischer Parteinahme, Zugehörigkeit zu ihrer sozialen Schicht und von ihrer wirtschaftlichen Stellung; ferner sind sie auch abhängig von den mannigfachen Motiven und Prägungen, die man unter dem Begriff „Weltanschauung“ zusammenfaßt.“¹² Dies alles kann „die pädagogische Theorie [nicht nur] nicht bestreiten; im Gegenteil ist sie seit langem doch eifrig bemüht, diese Gebundenheit, dieses Abhängig- und Verflochtensein der erzieherischen Arbeit mit dem kulturellen [und politischen] Gesamtgeschehen aufzuweisen. . . Es wäre eine gefahrvolle Täuschung, wollte man

annehmen, es könne eine Beteiligung an der Erziehung gedacht werden außerhalb jener Bindungen und Abhängigkeiten. Die Behauptung einer absoluten pädagogischen Autonomie ist demnach ein Irrtum“, und die „geisteswissenschaftliche Theorie vom erzieherischen Handeln“ ist es gewesen – darin liegt gerade eines ihrer Spezifika –, „die jene Behauptung absoluter Autonomie der Kulturgebiete als eine Mißdeutung des kulturellen Sachverhalts aufgewiesen hat“.¹³

Mit der Zurückweisung einer „absoluten“ und der Anerkennung einer „begrenzten“ bzw. „relativen“ Autonomie ist aber zugleich gesagt, daß es in dem jeweiligen „Kulturgebiet“, in der jeweiligen kulturellen Praxis Eigengesetzlichkeiten zu beachten und zu wahren gilt, die eben den Charakter dieser betreffenden Praxis ausmachen. Was bedeutet dies für das Gebiet des Erzieherischen? „Der Erzieher erfährt die Eigengesetzlichkeit der Kulturmächte. Zunächst der gesellschaftlichen Mächte, wie Staat, Partei, Wirtschaft, Kirche, dann auch der Sitte und öffentlichen Meinung. Er vermag nur in den Inhalten zu wirken, die diese Mächte ihm geben, er wirkt aus ihnen heraus, indem er selbst sich ihnen eingliedert, wirkt in ihnen, indem er ihre Kräfte durch seine Person hindurchsprechen läßt, er wirkt auch für sie, in ihrem bestverstandenen Interesse, erstrebt Tüchtigkeit für sie, Gliedschaft in ihnen. Aber er erstrebt, wie Jonas Cohn es ausdrückt, ‚autonome‘ Gliedschaft... Das bedeutet viererlei, was sich aus der *Eigenart der erzieherischen Verantwortung als solcher* ergibt. Zunächst bedeutet es die Beschränkung auf wirklich erzieherische Mittel – die Mittel der Aufrichtigkeit, des gegenseitigen Vertrauens, der Wahrheit; den Verzicht auf die Gewalt, die offenbare wie die versteckte etwa der demagogischen Beeinflussung. Es bedeutet das ritterliche und offene Verhältnis zu allen, die für dieselbe Erziehung mitverantwortlich sind oder sich als mitwirksam erweisen. Es bedeutet die Berücksichtigung des geistigen Eigenwachstums und der Bildungsamkeit des Zöglings. Es bedeutet Distanz zum nachwachsenden Geschlecht, um ihm Luft zum Atmen, Raum zum verfrühenden Wirken, eigene Wahl, Aufgabe und Verantwortung zu belassen. Es bedeutet Hinwirken auf *Echtheit* der Gliedschaft, auf *lebendiges* Mitwirken im Ganzen. Der Erzieher bewahrt den Zögling davor, in unritterlicher, humorloser, unfreier Weise Glied jener Mächte zu werden, ihr Sklave zu werden statt ihr Kind oder ihr tätiger und dem Ganzen verantwortlicher Träger.“¹⁴

Die Eigenart, Eigengesetzlichkeit und spezifisch *pädagogische* Dimension des Erzieherischen besteht also darin, die nachwachsende Generation in geistige Auseinandersetzungen zu führen, so daß anstelle von fragloser Übernahme und gedankenlosem Nachleben eine selbsttätig-selbständige Aneignung und Weiterentwicklung der individuellen und gemeinschaftlichen kulturellen Praxis zumindest eröffnet wird. Darin liegt die besondere Schwierigkeit, aber auch Würde in der Aufgabenstellung eines „öffentlichen“ Erzieher und Lehrers. Denn durch die Person des Erzieher und Lehrers müssen *zugleich* die Distanzierungsfähigkeit von und überzeugende Identifizierung mit normativen Haltungen und Orientierungen erfahrbar und erlebbar gemacht werden. Soll diese indirekte erzieherische Wirkung über

die Person, das Vorbild, nicht Suggestion und Verführung sein, dann müssen Erzieher und Lehrer in weltanschaulichen und religiösen, in politischen und kulturellen Grundfragen im erziehlich-„emporbildenden“ Umgang mit jungen Menschen distanziert und undogmatisch sein – was ihrer persönlichen Haltung nichts an Überzeugtheit und Authentizität nehmen muß –, aber sie dürfen eben in Institutionen bei ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit nicht gezwungen sein, bestimmte dogmatische Haltungen oder Überzeugungen vertreten zu müssen. Das ist der Sinn der „pädagogischen Autonomie“: nicht Beliebigkeit oder Willkür (das wäre erziehliche Verantwortungslosigkeit), nicht indoktrinierender Dogmatismus (das wäre das Gegenteil von Bildungsarbeit mit mündig werdenden jungen Menschen), nicht persönliche Unentschiedenheit oder Standpunktlosigkeit (das wäre pädagogische Hilflosigkeit und Orientierungslosigkeit, die junge Menschen den Ideologien ausliefert), nicht (partei-)politische Linientreue oder konfessionelle Konformität von „Bekanntnissen“ (die der intellektuellen aufgeklärten Selbsttätigkeit des Menschen Abbruch tut), sondern: die pädagogische Freiheit des selbstverantwortlichen Erziehers und Lehrers, der seine „innere Sicherheit“, seine Grenzen und Möglichkeiten, seine Verantwortung und seinen Auftrag kennt, ist der Sinn dieser „pädagogischen Autonomie“. Flitner übersetzt deshalb diesen Terminus mit „erzieherischer Verantwortung“, „freies verantwortliches Schaffen“. Wo diese nicht gegeben sind, gibt es – strenggenommen – Erziehung nur als Anpassung und Einfügung, Zwang und Fremdbestimmung. Folgerichtig waren NS-„Pädagogen“ der Auffassung, daß die Idee der „pädagogischen Autonomie“ in der Vorstellung einer „nationalsozialistischen Erziehung“ keinen Ort mehr haben könne¹⁵; mit Recht, denn die nationalsozialistische Formationserziehung intendierte das genaue Gegenteil von einer „Emporbildung“ zu „autonomer Mündigkeit“.

Am Ende der Republik – Anfang März 1931 – diskutierte die deutsche Sektion des „Weltbundes für Erneuerung der Erziehung“ mit dem Hohenrodter Bund (der Repräsentanten der Erwachsenenbildung in Deutschland) die Erziehungslage der Gegenwart und versuchte dabei auch eine Klärung der „pädagogischen Autonomie“. Ein knapper Bericht in der Zeitschrift der deutschen Sektion des Weltbundes¹⁶ bietet ein aufschlußreiches Resümee der Debatte im ganzen: „Weitere Mißverständnisse wurden überwunden durch die Feststellungen: Pädagogische Autonomie fällt nicht zusammen mit politischem oder weltanschaulichem Radikalismus. Jeder Radikalismus solcher Art würde aus der Erziehungsbewertung eine Sekte machen und sie aus der geschichtlichen Verantwortung herausführen. . . Der Radikalismus der pädagogischen Autonomie ist ein ganz anderer. Er besteht in der Reinheit der pädagogischen Entscheidung, der gegenüber die Ansprüche aller anderen Lebensmächte relativiert werden. Diese Stellungnahme bedeutet wiederum nicht einen Liberalismus, der sich von allen konfessionellen Bindungen befreit. Auch das wäre eine außerpädagogische – weltanschauliche – Einstellung. . . Vielmehr bleibt auch die autonome Pädagogik ganz in den Bezügen des Lebens, und der Pädagoge wirkt aus seinen Bindungen heraus. Aber seine Erziehung schöpft ihre Kraft und ihre

Richtungssicherheit nicht aus einer weltanschaulichen Einstellung, einem Ideal, einer Konfession, sondern aus der Echtheit seines pädagogischen Wollens... Pädagogische Autonomie besagt ..., daß es ein erzieherisch richtiges Handeln gibt, das keiner Rechtfertigung durch eine Weltanschauung bedarf, auch in einer solchen nicht begründet werden kann. Diese Autonomie ist ein formales Prinzip, mithin leer; aber die Leere ist wesentlich, um das pädagogisch richtige Verhalten von allen Inhalten loszulösen und dadurch innerhalb jeder inhaltlichen Bedingung zu ermöglichen. Scheidet also einerseits das Kriterium ‚Pädagogische Autonomie‘ alles Unechte aus, das nicht zur pädagogischen Bewegung gehört, so einigt es wiederum alles wahrhaft Erzieherische, wie auch immer es in die übrigen Bezüge des Lebens eingebettet ist. Pädagogische Autonomie ist mithin ein notwendiger Begriff“ für das Selbstverständnis der Pädagogik in Theorie und Praxis, wenn sie der politischen oder weltanschaulichen Bevormundung entgehen will.

IV.

Flitner formulierte: „Die echte Autonomie ist untrennbar von der erzieherischen Verantwortung. Wo pädagogische Heteronomie herrscht, ist die Verantwortung des Erziehers vernichtet, es gibt dann kein freies verantwortliches Schaffen für ihn.“ „Die Grenze der Politik ist die innere Freiheit des erzieherischen Amtes.“¹⁷ Vielleicht sollte zugespitzter formuliert werden: die innere Freiheit des pädagogischen Amtes muß der Politik ihre Grenzen setzen; oder: die Politik hat in ihren Grenzen die Freiheit des pädagogischen Amtes zu respektieren. Formuliert man die beiden Seiten des Verhältnisses von Pädagogik und Politik so, dann werden auch die systematischen Leistungen und die geschichtlichen Grenzen des politisch-pädagogischen Prinzips der „pädagogischen Autonomie“ deutlich.

Die Leistung liegt auf der Hand: Für Oestreich, Hoepner, Flitner, Nohl und viele andere vor und nach ihnen ermöglichte es die Argumentationsform der „pädagogischen Autonomie“, die Abgrenzung zu anderen Wissenschaften vorzunehmen, das Eigenrecht des erziehenden und bildenden Umgangs mit der jungen Generation zu begründen, die Selbstverantwortung pädagogischer „Ämter“ ins Bewußtsein zu heben, die Fremdbestimmung durch Staat und Partei, Wirtschaft und Kirche abzuwehren. Die Etablierung einer Erziehungswissenschaft – öffentlich anerkannt, bildungspolitisch wirksam, erfolgreich in der Etablierung einer selbstbewußten Profession, die sich gerade auch politisch profiliert – ist ohne die Begründung über die „pädagogische Autonomie“ kaum vorstellbar. Mehr noch: Wie sich in den Diskussionen nach 1933 und wieder um 1968 zeigte, ist die Denkform der „pädagogischen Autonomie“ ein Schutz gegen Ideologieanfälligkeit, sofern mit der Betonung der „pädagogischen Autonomie“ sowohl die Abwehr weltanschaulicher Heteronomie intendiert ist als auch die politische Reflexion der realen Bedingungen pädagogischer Verantwortung unterstrichen wird. Letzteres haben Wilhelm Flitner und Erich Weniger – im Anschluß an Schleiermachers pädagogische Denkform – nachdrücklich unterstrichen: die Argumentationsfigur der „pädagogischen Autonomie“ verhilft im Falle

des Konflikts dazu, das Eigenrecht und die Verantwortung der Pädagogik und des Pädagogen nicht einfach preiszugeben.

Darin liegt freilich auch die Grenze des politisch-pädagogischen Prinzips der „pädagogischen Autonomie“: Seine Vertreter auf dem sozialdemokratisch-sozialistischen Flügel wollten sich in der Weimarer Republik nicht auf politische Kompromisse einlassen und bekämpften diese mit „Prinzipien“. Seine Vertreter auf dem bürgerlich-geisteswissenschaftlichen Flügel vermochten nicht anzugeben, wie denn die Vernünftigkeit und Geltung der „pädagogischen Autonomie“ zur Wirkung gebracht werden kann, wenn die realen gesellschafts- und parteipolitischen Kräfte sie nicht nur nicht zu schützen und zu stützen gedenken, sondern sie mißachten und wie im Falle der Nationalsozialisten abschaffen. In beiden Fällen wurde die Machtfrage nicht gestellt. Die pädagogische Vernunft vollzieht sich aber nicht „von selber“ hinter dem Rücken der Gesellschaft und der Politik, und das Vertrauen der Pädagogen auf die kulturstaatliche Kraft der Weimarer Republik erwies sich als Illusion. Den Untergang einer Staats- und Gesellschaftsordnung, den die Linken ebenso wie die Rechten betrieben, konnte eine Pädagogik nicht aufhalten, die selber in den parteipolitischen Polarisierungen zerrieben werden sollte.

Die Würdigung der Leistungen und Grenzen des Prinzips der „pädagogischen Autonomie“ eröffnet freilich auch die Einsicht in ihre systematische Bedeutung. Eine gesellschafts- und ideologiekritische Pädagogik wird sich in Theorie und Praxis an der regulativen Idee ihrer „Autonomie“ orientieren müssen, es sei denn, sie gibt ihre Leitidee einer „Erziehung zur Mündigkeit“ auf und wird das willfähige Werkzeug all jener Weltanschauungen und Ideologien, Parteien und Herrschaftsformen, die die Menschen im Status der Unmündigkeit festhalten wollen.

Daß die Nationalsozialisten die „pädagogische Autonomie“ radikal beseitigten, besagt nur etwas über die Schutzlosigkeit eines humanitären Prinzips angesichts blanker Gewalt, und besagt vor allem etwas über die Gültigkeit ihres moralischen politisch-pädagogischen Rechts: die Nazis beseitigten die „pädagogische Autonomie“, weil sie sie fürchten mußten!

V.

Das Konzept der „pädagogischen Autonomie“ formuliert offensichtlich ein Dilemma. *Einerseits* formuliert es eine „Selbstbeschreibung“¹⁸ der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Professionen – „Selbstbeschreibung“ heißt in der erziehungswissenschaftlichen Tradition „Selbstverständnis“¹⁹ – und dient der Begründung der Eigenständigkeit der Pädagogik in Theorie und Praxis sowie der Selbstverantwortlichkeit der Erzieher und Lehrer (besonders auch im öffentlichen, staatlichen Bildungswesen!). Diese Formulierungen haben den Status eines regulativen Prinzips, d. h. sie geben an, welche politischen und praktischen Rahmenbedingungen respektiert und welche Freiräume für Theorie und Praxis bestehen müssen, wenn das Eigenrecht des Pädagogischen und die Eigengesetzlichkeit des Erzieherischen sich wirksam entfalten können sollen. Damit wird aber *andererseits* deutlich, daß die Sicherung dieser Rahmenbedingungen und Freiräume

nicht durch die Wissenschaft oder die Profession selber geschehen kann, sondern von den Vorgaben des jeweiligen politischen Systems und seiner politischen Kultur abhängig bleibt. „Bildung für sich selbst vermag wenig, sie ist keine List der Vernunft.“²⁰ Woraus für Heydorn an dieser Stelle zugleich folgt, daß sich Pädagogen und Erziehungswissenschaftler aktiv einsetzen müssen für die politische und gesellschaftliche Ermöglichung bzw. Sicherung progressiver Bildung. Aber auch damit wird offensichtlich die Machtfrage nur gestellt, aber nicht geklärt; und wie sie von Fall zu Fall entschieden wird, steht jeweils dahin.

Anmerkungen

- * Der vorliegende Text ist die überarbeitete und um die Nachweise ergänzte Fassung eines Vortrags, der anlässlich des 375jährigen Jubiläums der Universität Groningen dort im Rahmen eines Symposiums „Pedagogiek controversieel“ im Oktober 1988 vorgetragen wurde. Die Symposiumsbeiträge erscheinen im Winter 1989 in der Zeitschrift „Comenius“; Frau Professor Pauline van Vliet (Groningen) danke ich für die freundliche Genehmigung der Veröffentlichung in einer deutschsprachigen Zeitschrift.
- 1 Die ältere Autonomie-Debatte wurde dargestellt von Georg Geißler: Die Autonomie der Pädagogik. (Gött. Stud. z. Päd., H. 13) Langensalza 1929. Vgl. Gertrud Schiess: Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik. (Päd. Studien, Bd. 23) Weinheim/Basel 1973; dort auch eine vollständige Bibliographie zum Thema (S. 235–253).
 - 2 Bei Geißler (Anm. 1), S. 84 ff.; Schiess (Anm. 1), S. 13 ff.; die wichtigsten Beiträge der Weimarer Zeit sind abgedruckt in: Georg Geißler (Hrsg.): Das Problem der pädagogischen Autonomie. (Kl. päd. Texte, H. 11) Langensalza o. J. (1930).
 - 3 Bei Schiess (Anm. 1), S. 154 ff., bes. die Auseinandersetzung von Bohnsack und Wittig mit Beutler. Vgl. auch Fritz Bohnsack/Georg M. Rückriem: Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt. Weinheim/Basel/Berlin 1969.
 - 4 Vgl. bes. des Kap. „Die Autonomie der Pädagogik“ bei Herman Nohl in seinem Buch: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1963, S. 124 ff. (zuerst im Abschnitt „Die Theorie der Bildung“ in: Herman Nohl/Ludwig Pallat [Hrsg.]: Handbuch der Pädagogik. Bd. 1, Langensalza 1933 [Reprint Weinheim 1981], S. 15 ff.); Erich Weniger: Die Autonomie der Pädagogik (1929), wiederabgedr. (1.) in: Geißler (Hrsg.) (Anm. 2), S. 167 ff.; (2.) in: Weniger: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim o. J. (1952), S. 71 ff. – Eine gute zeitgenössische Zusammenfassung der Debatte bietet auch Karl Friedrich Sturm: Zur Frage der pädagogischen Autonomie. Versuch einer begrifflichen Klärung. In: Die Deutsche Schule 34 (1930), S. 449–457.
 - 5 Hier ist besonders die Diskussion zwischen Friedrich Delekat und Wilhelm Flitner in den Jahren 1928–1930 zu nennen, die bei Geißler (Hrsg.) (Anm. 3), S. 87 ff., abgedruckt ist. Die Beiträge Flitners sind jetzt leicht zugänglich in: Ders.: Theoretische Schriften. Abh. zur normativen Aspekten u. theoret. Begründungen der Pädagogik. Hrsg. von Ulrich Herrmann. (Ges. Schriften, Bd. 3.) Paderborn 1989, S. 237 ff. (hiernach die folgenden Zitate).
 - 6 Vgl. bes. zu Diesterweg das Buch von Hugo Gotthart Bloth: Adolph Diesterweg. Heidelberg 1966; neuere Literatur bei Wilhelm Schröder: Adolph Diesterweg. Studien zu seiner Wirkungsgeschichte in der Päd. des 19. u. 20. Jhs. Frankfurt

- 1978; zuletzt Ulrich Herrmann: F. A. W. Diesterweg. In: Wolfgang Treue/Karlfried Gründer (Hrsg.): Berlinische Lebensbilder. Bd.3, Berlin 1987, S.135–148; zum weiteren Umkreis vgl. Karl-Heinz Günther: Bürgerlich-demokratische Pädagogen in Dt. in der 2. H. des 19. Jhs.: Diesterweg – Roßmäßler – Dittes – Sack. Berlin (DDR) 1963.
- 7 Dazu die Dokumente bei Berthold Michael/Heinz-Hermann Schepp (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Bd.1, Frankfurt 1973, bes. S.506ff.: Stellungnahmen und Beschlüsse des Deutschen Lehrervereins zur Schulpolitik 1876–1914; ebd. Texte der Sozialisten bzw. der SPD.
- 8 Über die Weimarer Republik als Kulturstaat und den Weimarer Schulkompromiß vgl. Ernst Rudolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789. Bd. V, Stuttgart 1978, S.1200ff. Zur Schulpolitik in der Weimarer Zeit vgl. Quellen und Darstellung bei Christoph Führ: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Weinheim 1972, bes. S.65ff.; Sturz der Regierung im Februar 1928 ebd. S.72.
- 9 Abgedr. in: Wilhelm Flitner/Gerhard Kudritzki (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. II, Düsseldorf/München 1962, S.77–80. Vgl. Winfried Böhm: Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs. Bad Heilbrunn 1973; Ders.: Paul Oestreich und das Problem der sozialistischen Pädagogik in der Weimarer Republik. In: Manfred Heinemann (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik. Stuttgart 1976, S.187–201; Bernhard Reintges: Paul Oestreich und der Bund Entschiedener Schulreformer. Rheinstetten 1977; Ingrid Neuner: Der Bund Entschiedener Schulreformer 1919–1933. Bad Heilbrunn 1980.
- 10 In: Die Neue Erziehung 9 (1927), S. 278f.
- 11 Vgl. die Nachweise in Anm. 5.
- 12 S. 239.
- 13 S. 240.
- 14 S. 243; Hervorheb. im Orig.
- 15 So Ernst Kriek immer wieder in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Volk im Werden“ (1933ff.). Vgl. Wolfgang Erxleben: Autonome Pädagogik. In: Der Junge Volkserzieher 1 (1936), S. 230–233; dort S. 233: „Die „Autonomie der Pädagogik“ sei das Produkt eines Erziehungsdenkens gewesen, die der Nationalsozialismus überwunden hat; „ihre Wiederkehr muß mit Nachdruck abgelehnt werden. Unsere Erziehung kann infolge ihrer Verwurzelung in der uns einzigenden Weltanschauung (des Nationalsozialismus) keine ‚Autonomie‘ besitzen, und zwar auch dann nicht, wenn man sich mit dieser Autonomie auf den Bereich seelisch-leiblicher Erziehung zu beschränken sucht“. Deutlicher kann man die die Menschenwürde verachtende Un-Pädagogik des Nationalsozialismus kaum kennzeichnen!
- 16 Gebhard, in: Das Werdende Zeitalter 10 (1931), S.240f., Zitate S. 241.
- 17 S. 237, 252.
- 18 Vgl. dazu H.-Elmar Tenorth: Die Last der Autonomie. Über Widersprüche zwischen Selbstbeschreibungen und Analysen im Bildungssystem seit dem 19. Jh. In: Karl-Ernst Jeismann (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung. (Nassauer Gespräche der Frhr.-vom-Stein-Gesellschaft, Bd.2.) Stuttgart 1989, S.413–431.
- 19 Erich Weniger: Die Pädagogik in ihrem Selbstverständnis heute (1950/51). In: Ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim o.J. (1952), S. 141–171; Wilhelm Flitner: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. (Päd. Forsch., 1.) Heidelberg 1957, 1966; jetzt

- wiederabgedr. in: Ders.: Ges.Schr. Bd.3 (wie Anm. 5), S. 310ff. u. 510ff. sowie selbständig, mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann, Paderborn 1989.
- 20 Heinz-Joachim Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt 1972, S.31.

Ulrich Herrmann, geb. 1939, Dr. phil., Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen.
Anschrift: Alte Aula, Münzgasse 22–30, 7400 Tübingen

Von bzw. über Wilhelm Flitner sind folgende Abhandlungen in der „Deutschen Schule“ erschienen:

Flitner, Wilhelm 1956: Versuche, Modelle und Theorien in ihrer Bedeutung für die innere Schulreform. In: Die Deutsche Schule. 48, 1956, 4/5, S. 147–153.

Flitner, Wilhelm 1958: Vom Stand des Lehrers. In: Die Deutsche Schule. 50, 1958, 1, S. 2–6.

Tippelt, Rudolf 1980: Eine Festschrift für Wilhelm Flitner. In: Die Deutsche Schule. 72, 1980, 4, S. 255–258.