

Die "autonomie der pädagogik"

Die "pädagogik" veröffentlichte in heft 4 einen vortrag über "die pädagogische theorie im universitätsstudium des lehrers", den prof. dr. Theodor Litt (Leipzig) auf einer von der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung in Berlin veranstalteten arbeitstagung gehalten hat. Die redaktion stellte die ausführungen Litts zur diskussion, weil sie in der stellungnahme zu wesentlichen fragen der demokratischen pädagogik mit Litt nicht übereinstimmt. In den nachstehenden ausführungen legt die redaktion ihre stellungnahme dar.

I.

Die entwicklung der deutschen erziehungswissenschaft in der zeit nach dem ersten weltkrieg kann nicht ohne Theodor Litt gedacht werden. Die überwindung der normativen pädagogik des 19. jahrhunderts ist nicht zuletzt auf sein wirken zurückzuführen.

Einen beitrag zu diesem kampf liefert auch der in dieser zeitschrift abgedruckte vortrag. Wir haben ihn in der kritik des begriffes der erzieherischen autonomie vor uns.

Gegen Herbart und seine schule wird durch Litt darauf hingewiesen, daß erzieher und zögling sich nicht wie im luftleeren raum gegenüberstehen, daß "überpersönliche mächte" in jedem erzieherischen vorgang im spiele sind, daß er durchwirkt ist von "beziehungen", die über die grenzen des interpersonalen verhältnisses hinausführen. Im zusammenhang mit Wilhelm Dilthey wird insbesondere die "geschichtlichkeit" des erziehungsvorganges herausgestellt, seine gestaltliche besonderheit vermöge seiner geschichtlichen ortsbestimmtheit.

Bis zu diesem punkte können wir uns mit Litts ablehnung der erzieherischen "autonomie" identifizieren. Die geschichtlichkeit der erziehung kann nicht angezweifelt werden. Unser widerspruch setzt dort ein, wo Litt die "überpersönlichen mächte" näher bestimmt und für sie den ausdruck "geistige lage" gebraucht. Nicht schon der ausdruck "geist" fordert unsere ablehnung heraus; wir lassen uns auch nicht von der üblichen gegenüberstellung von gesellschaft und wirtschaft einerseits und geist andererseits leiten. Selbstverständlich ist wirtschaftliches verhalten immer ein sinnvolles, ist ohne denken nicht möglich. Die bezeichnung aber der konkreten geschichtlichen lage jeder erziehung als "geistige lage" verrät uns, daß der begriff der geschichtlichkeit in dem geiste Diltheys gebraucht wird. Und die geschichtsauffassung dieses denkers wird dem wirklichkeitscharakter geschichtlichen geschehens nicht gerecht.

Nicht zufall ist es, daß sich Litt bei der bestimmung des begriffes geist auf Hegel beruft. Denn in der vornehmlich von Dilthey bestimmten deutschen geisteswissenschaft, zu deren glänzendsten vertretern ja auch Litt gehört, wurde die Hegelsche geistesphilosophie in einzelwissenschaftlicher form ausgewertet. Es ist das große verdienst Diltheys, daß er die geschichtlichkeit der "objektiv-geistigen formen" mit allem nachdruck hervorhob. Die einsicht, daß alle geisteswissenschaften historisch denken müssen, weil alle geistigen zusammenhänge dem geschichtlichen werden eingegliedert sind, geht vornehmlich auf ihn zurück. Seine historischen analysen "überpersönlicher mächte" gehören zu den schönsten leistungen deutscher wissenschaft. Aber diese von "geistigen gebilden" ausgehende sieht Diltheys hat das geschichtliche und auch gesellschaftliche geschehen in einer bemerkenswerten weise umgedeutet. Die aussagen über die geschichte intendieren nicht konkrete geschehenszusammenhänge mit ihren gegensätzen, kämpfen, auseinandersetzungen mit bestimmten lagen usf., sondern zusammenhänge, in denen sich "sinngelalte" oder "bedeutungszusammenhänge" konstituieren. Sie übersetzen geschichtsanalysen in eine "morphologie des geistes". Wir treffen bei Dilthey dasselbe vorgehen,

das Hegels geschichts- und rechtsphilosophie kennzeichnet und gegen das sich Karl Marx schon in einer seiner frühschriften wandte, als er die "logisierung" der wirklichkeit durch Hegel kritisierte. Er meinte damit die umdeutung der menschlich-gesellschaftlichen wirklichkeiten in bedeutungszusammenhänge. Wenn Litt hervorhebt, daß jeder pädagogische vorgang eingebettet ist in das "überpersönliche ganze einer einmaligen geistigen lage", so bewegt er sich in der richtung, die von Hegel zu den modernen deutschen geisteswissenschaften führt.

Unsere analyse wird durch den kurzen entwurf der aufgaben der "geschichte der pädagogik" bestätigt. Der fortschrittliche standort Litts zeigt sich in der ablehnung der identifizierung dieser teilwissenschaft mit einer geschichte der pädagogischen systeme und-organisationen. Sie soll vielmehr die "geistigen mächte" betrachten, die den "deutschen geist" geformt haben. Zwar hat der begriff geist bei Litt die Hegelsche weite; trotzdem zeigen die an. geführten geistigen mächte, daß er vornehmlich "geistige gehalte", „geistige gebilde" im engeren sinne als ahnenreihe des heutigen menschentums im auge hat, wenn auch solche mächte erscheinen, die unserer deutung zu widersprechen scheinen.

Zweifellos haben das gottsuchen der seele, der humanismus, die reformation, die aufklärung usf. einen großen einfluß auf das jetzige verhalten des deutschen menschen ausgeübt. Wir glauben aber, daß dieses in erster Linie auf die vergangene und gegenwärtige "tätigkeit" in konkreten zusammenhängen zurückgeht, z. b. auf das stehen in gutsverbänden, auf die zugehörigkeit zu bürokratisierten herrschaftsapparaten und heeren, auf das verhalten in konkreten zusammenhängen einer kapitalistischen gesellschaft. Zwar läßt sich diesen zusammenhängen in abstrakter schau ein bestimmter "sinngelalt" entnehmen, ein "geist", wie es vielfach heißt. Aber dieser existiert immer nur als eingebunden in jene konkreten zusammenhänge. Nur der in solchen zusammenhängen sich verhaltende mensch, der immer schon geformt ist in bestimmter weise, kann auch als träger "geistiger mächte" betrachtet werden. Solange das hauptgewicht nicht auf die formung der verhaltens (der tatsächlichen gewohnheiten, antriebe, motivationen) durch die "tätigkeit" in realen zusammenhängen des gesellschaftlichen lebens gelegt wird, die "sinngelalte" nicht in ihrer sozialen funktion gesehen werden, muß man fürchten, daß das "geschichtliche standortbewußtsein" zu einer ideologisierenden betrachtung der deutschen vergangenheit und gegenwart führt.

Daß die erziehung als ein geschichtlicher vorgang gesehen wird, ist zweifellos ein wissenschaftlicher fortschritt gegenüber den anhängern des prinzip der erzieherischen autonomie. Als geschichtlicher prozeß kann die erziehung aber nur von ihrer gesellschaftlichen struktur verstanden werden. Es sind gesellschaftliche "mächte", die sich geschichtlich verwirklichen. Das verkennt man, wenn man die gesellschaftliche struktur der geschichte ersetzt durch ihren geistigen gehalt und wenn man die geschichtliche situation lediglich als einen bestimmten stand des geistigen werdens deutet. Eine solche theorie kann auch der tatsache nicht gerecht werden, daß erzieher und zögling einander nur unter bestimmten, sich wandelnden gesellschaftlichen bedingungen überhaupt begegnen können.

Jeder erziehungsvorgang steht in wechselwirkung mit der gesamtheit aller gesellschaftlichen Prozesse. Er ist mitbedingt durch die gesellschaftliche struktur des daseins und verhaltens in einem lande oder in einem kulturkreise. Erziehung in einer feudalen gesellschaft ist deshalb immer etwas anderes als in einer kapitalistischen ordnung. Die hofmeistererziehung des 18.jahrhunderts beispielsweise ist erst dann erkannt, wenn man die gesellschaftlichen voraussetzungen aufdeckt, die die herausstellung einer begüterten oberschicht erklären, das interesse dieser schicht an einer entsprechenden erziehung analysiert und die soziale lage der hofmeister selbst heraußarbeitet. Aber nicht nur die möglichkeit, sondern auch die ziele, inhalte und methoden der hofmeistererziehung lassen sich als entsprechungen gesellschaftlicher zusammenhänge deuten.

Diese Zusammenhänge zwischen Erziehung und der Struktur des gesamten gesellschaftlichen Geschehens der entsprechenden Zeit sind schon oft aufgewiesen worden. Noch häufiger jedoch hat man die Diskreditierung dieser Erkenntnis durch unzureichende Analysen, durch Vereinfachungen erleben müssen. Durch sie aber darf man sich nicht den Blick für die hier nur, angedeuteten Zusammenhänge versperren lassen.

Die Gesellschaftlichkeit der Erziehung bekundet sich vor allem darin, daß der Erziehungsvorgang immer vergesellschaftete Menschen miteinander verbindet. Erzieher und Zögling gehören immer bestimmten gesellschaftlichen Gruppierungen zu, müssen einem Staat oder einem Völkerstamm, einer Klasse oder einem Stand u. dgl. zugerechnet werden. Diese Zugehörigkeit offenbart sich immer in bestimmtem Verhalten, das trotz aller Einmaligkeit an gewissen Gleichförmigkeiten teilnimmt. Zwar hat der Familienvater als Erzieher in seinem neugeborenen Kind ein Wesen, ohne gesellschaftliche Gewohnheiten vor sich. Aber das "Hineingeworfenwerden" des Kindes in eine bestimmte Familie eines bestimmten Volkes mit Eltern, die einer bestimmten sozialen Schicht angehören usw., führt zu einem Verhalten, das den Möglichkeiten des gegebenen gesellschaftlichen Zusammenhanges entspricht. Es paßt sein Verhalten der sozialen Ordnung seiner Umgebung an. Dazu gehört der besondere, sozial begrenzte Ausschnitt der dem Kind einer bestimmten Familie zugänglichen Güterwelt als einschränkende Voraussetzung. Das Werden des Kindes ist ein Vorgang ständiger Wechselwirkung mit den bestimmenden Umständen der gesellschaftlichen Mitwelt. Notwendigerweise entwickelt das Bauernkind andere Gewohnheiten als das Stadtkind. In das individuelle Benehmen gehen zahlreiche allgemeine Verhaltensweisen ein, die durch den generellen Charakter der gesellschaftlichen Mitwelt bestimmt sind. Dazu kommen die besonderen Einwirkungen seitens der sozialen Rahmengebilde, in denen das Kind aufwächst, und diese wiederum erweisen sich als verschieden wirksam je nach dem Stadium ihrer Entwicklung und der des Kindes. Beispielsweise ist "die Schule" immer eine andere, je nach dem Stand ihres Werdens und nach der sozial mannigfach bedingten Haltung der Lehrer. Eine ebenso wandlungsfähige Haltung bringt das Kind ihr entgegen, je nach den sozialen Umständen im Elternhaus usw. Für die Begegnung beider im wirklichen Erziehungsprozeß ist es entscheidend, daß beide recht aufeinander abgestimmt sind.

Erzieher und Zögling verhalten sich im großen gesellschaftlichen Raum nicht nur als Angehörige des Staates oder von Klassen, Stämmen usw. zueinander, sondern gehen noch engere Bindungen ein. Beide gehören sozialen Gebilden an, die den gesellschaftlichen Rahmen gebildet eingliedert sind, stehen in engeren "Erziehungsgemeinschaften". Sie gehören beide beispielsweise einer Familie oder einer Schule, einer "Anstalt" oder einer Werkstatt an. Alle bewußte und gewollte Erziehung vollzieht sich in derartigen sozialen Gebilden. Wir ziehen den Ausdruck "Gebilde" dem anderen der "Erziehungskollektive" vor. Denn er umfaßt nicht nur die Personenkreise, die sich der Erziehungsaufgabe annehmen, und die allein mit dem Begriff der "Kollektive" bezeichnet werden können, sondern er schließt zugleich auch die räumlichen und dinglichen Anlagen ein, ohne die die Familie usw. nicht wirklich werden kann. Die "Schule" meint nicht nur den "Lehrkörper", sondern ebenso das Gebäude, die Einrichtungen usw. Dies alles muß man einbeziehen, wenn man aus dem „luftleeren Raum“ zum Verständnis der Wirklichkeit weiterkommen will.

Obwohl die Zugehörigkeit von Erzieher und Zögling zu sozialen Gebilden, z. B. zu der Familie oder der Schule, nicht übersehen werden kann, hat man mit den entsprechenden Zusammenhängen wenig anzufangen gewußt. Als man sich mit der gesellschaftlichen Struktur jedes Erziehungsvorganges zu beschäftigen begann, ließ man sich zu sehr von der formalen Soziologie beeinflussen. Man glaubte in jener Zugehörigkeit, in dem gesellschaftlichen, das man bei jedem Erziehungsvorgang entdeckte, nur eine "Form" vor sich zu haben, die unabhängig von dem "Inhalt" der Erziehung sei. Es sei gleichgültig, meinte man, in welcher "gesellschaftlichen Form" sich

erziehung abspiele, der erzieherische akt selbst werde durch sie nicht betroffen.

Die behauptung der unabhängigkeit von inhalt und form von erziehung läßt sich nicht aufrechterhalten. Die schulen sind nicht nur vorkehrungen oder bedingungen von erziehung. sondern planmäßige erziehung vollzieht sich nur im ausfüllen von stellungen innerhalb sozialer gebilde. Eine stellung z. b. nimmt das kind in der familie, der schüler in der schule, der lehrling in der werkstatt vlii. Der begriff "stellung" wird hier im weitesten sinne des wortes gefaßt. Jedes soziale gebilde verfügt über solche "stellungen", die so geordnet sind. (laß das verhalten der mitglieder eine bestimmte ordnung ergibt. Denn zu jeder "stellung" gehören bestimmte anforderungen., die den "inhaber" der stellung in bestimmte situationen bringen und ihn zu einem bestimmten verhalten veranlassen.

Voraussetzung des ausfüllens von stellungen in den sozialen erziehungsgebilden aber ist eine fülle gesellschaftlicher vorkehrungen, die bei der schule z. b. den bau des schulhauses, seine entsprechende einrichtung, die vorbildung des lehrers, die organisation des schulbetriebes und der schulaufsicht umfassen. Auf diese weise werden bedingungen für erziehungssituationen geschaffen; durch sie wiederum wird der schüler zu einem bestimmten handeln veranlaßt. Das verhalten des schülers ist immer nur ein handeln innerhalb eines bestimmten sozialen gebildes, wie auch das des erziehers. Nur als ein so vergesellschaftetes handeln ist erziehung wirklich. Deshalb wäre es falsch, wenn man die erzieherischen wirkungen der schule aufteilen würde auf solche, die von der einordnung in das schulleben und solche, die vom erzieher ausgehen. Dieser kann nicht ohne jenes (und umgekehrt) wirken. Und beide können zuletzt nur wirken auf grund von voraussetzungen, die mit dem gesellschaftlichen rahmengebilde gegeben sind. Der letzte krieg hat das besonders deutlich gemacht. (Unsere ausführungen lassen sich ohne weiteres auf die familie, die anstalt und die werkstatt Übertragen.)

Der erziehungsvorgang kann demgemäß durch die beziehung erzieher-zögling nur unzureichend charakterisiert werden; sie existiert nicht in dieser abstraktheit, sondern immer nur als moment eines geordneten zusammenlebens in sozialen erziehungsgebilden. Diese selbst sind in bestimmte gesellschaftliche rahmengebilde (staat, stadt, stamm usw.) eingebettet, erhalten von ihnen her ihre struktur.

II.

Die innen- und außenpolitischen kämpfe der letzten jahrzehnte haben die geschichtlichen und gesellschaftlichen zusammenhänge so durchsichtig gemacht, daß es kaum noch anhänger der erzieherischen autonomie im sinne Herbarts gibt. Trotzdem spielt der begriff der autonomie in der modernen deutschen erziehungswissenschaft auch weiterhin eine große rolle. In der kulturpädagogik spricht man von der "autonomie der pädagogik" ¹⁾, und Litt selbst läßt seinen kampf gegen die autonomie im sinne Herbarts in ein bekenntnis zu einer „relativen autonomie" auslaufen. Wenn wir zu diesem begriff stellung nehmen wollen, müssen wir etwas weiter ausholen.

Erziehung stand in Deutschland bis in die neuzeit unter der unmittelbaren vormundschaft der kirche als der geistigen führungsmacht der feudalen epoche. Mit der entstehung der bürgerlichen gesellschaft begann die pädagogik sich von dieser bindung zu befreien, wie es ja auch Wissenschaft und kunst versuchten. Indem die pädagogik sich von der vorherrschaft der kirchlich-Ständischen ideale befreite, erkämpfte sie zugleich in der praxis einen selbständigen wirkungsraum der erziehung im volksleben. Indem ihr wesen theoretisch geklärt wurde, fand sie auch einen weg, um sich ihr eigenes gesellschaftliches dasein zu sichern und die reinheit in der

¹⁾ Hermann Nohl „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“, Frankfurt 1935, s. 156-184.

ausübung ihrer funktion gesellschaftlich garantieren zu lassen. Die theoretische autonomie führte zu einer autonomie der erziehungseinrichtung, der schule, gegenüber den alten gesellschaftlichen mächten. Die schule befreite sich von der vorherrschaft der kirche. Mit ihrer forderung der autonomie konnte die schule sich kritisch gegen die anforderungen der herrschenden schichten, in die das bürgertum erst langsam eindrang, allmählich durchsetzen. Damit hatte die pädagogik ein kriterium, das eine begründete kritische Stellungnahme zu den forderungen der kirche, aber auch des staates ermöglichte.

Der emanzipationsprozeß der erziehung bekundet sich in der entwicklung von Ratke bis Diesterweg und Herbart. Er erhielt besondere impulse durch Rousseaus erkenntnis voll dem eigenwert der kindlichen lebensstufe, ihrem eigenen recht und ihrer Schönheit. Vor allem aber offenbart er sich in dem kampf der volksschule gegen die geistliche schulaufsicht, in der loslösung des philologen von dem theologen.

Diese entwicklung ist zweifellos als eine fortschrittliche zu bewerten und kann heute nicht mehr rückgängig gemacht werden. Es ist nicht zu bestreiten, daß erziehung eine besondere, unverwechselbare "funktion" des menschlichen zusammenlebens darstellt. Der begriff erziehung ist einem bestimmten menschlichen verhalten, ja, einem bestimmten zusammenhang solchen verhaltens zugeordnet.

Die ideologie indes, die sich mit diesem emanzipationsprozeß verbindet, trägt einen ausgesprochenen bürgerlichen charakter. Sie wendet sich gegen jene "überpersönlichen mächte", die nach der meinung der fortschrittlichen erzieher in der zeit des aufstiegs des bürgertums, das kind als willenloses geschöpf der älteren generation, als zukünftigen unwesentlichen träger der objektiven ziele von staat, kirche usf. behandeln. Diese erzieher wollten raum schaffen für eine neue art und weise der formung menschlichen verhaltens. Sie erstrebten eine formung, die in der praxis die macht der alten feudalen herrschicht untergraben mußte. Und sie schafften ihre ansätze durch die von Locke und Rousseau beginnende hinwendung zu dem individuell-persönlichen jedes zöglings.

Diese wendung richtete sich gegen die ständischen bindungen in der erziehung, gegen die vorherrschaft der religiösen erziehung, entsprach der formalen bürgerlichen gleichheit und freiheit und ermöglichte eine entwicklung der individualität im bürgerlichen sinne.

Die "umdrehung" von der objektiven kultur zur lebendigkeit des subjekts gilt nach Hermann Nohl auch heute noch als das "pädagogische kriterium". In ihr soll das "geheimnis des pädagogischen verhaltens und sein eigenstes ethos" liegen. Die "autonomie der pädagogik" bekundet sich nach Nohl in folgender frage an alle die anforderungen, die von "außen" an die erziehung herantreten: welchen sinn hat diese forderung im zusammenhang des lebens des kindes für den aufbau und die steigerung seiner kräfte, welches mittel hat das kind, sie zu bewältigen?

Auch Litt wendet sich gegen die "übermacht" der "überpersönlichen mächte", gegen die verwandlung des erziehers und damit des zöglings in ein bloßes instrument des "objektiven geistes". Er will deutlich machen, daß trotz jener übermacht noch ein handeln des lehrers aus "verantwortlichkeit und innerer freiheit" möglich ist, daß seine aufgabe nicht nur in der ausführung des angeordneten besteht. Die möglichkeit aber eines solchen verhaltens sieht er in der betrachtung des lebensgehaltes der epoche und damit ihrer forderungen unter dem aspekt der erziehung. Wie aber vermag der lehrer diese "relative autonomie" in der praxis zur geltung zu bringen? "Sie bewährt sich in der form, daß er scharf zu unterscheiden weiß zwischen dem, was ihm als träger der erziehung verstattet ist und zukommt, und dem, was er als handelnder mensch überhaupt erstrebt und verrichtet."

Nohl und Litt haben ihre theorie von der „autonomie der pädagogik“ oder "relativen autonomie" in der epoche des imperialismus geformt. Ihre hinwendung zur lebendigkeit des subjekts trägt deshalb einen anderen charakter als der entsprechende vorgang in der epoche des aufstiegs des

bürgertums. Die bedeutung der gesellschaftlichen zusammenhänge kann jetzt nicht mehr ganz übersehen werden. Die kulturpädagogik weiß um die soziale funktion der erziehung, wenn sie diese auch nicht zureichend darzustellen vermag. Nohl weist darauf hin, daß das kind nicht nur selbstzweck, sondern auch den objektiven gehalten und zielen verpflichtet ist, zu denen es erzogen wird. Diese gehalte (z. b. kunst, sitte, staat) seien nicht nur bildungsmittel für die eigene gestalt, sondern haben einen eigenen , wert, und das kind darf nicht bloß sich erzogen werden, sondern auch der kulturarbeit, dem beruf, der "gemeinschaft". Und Litt bezeichnet die "neuerzeugung und fortführung der geistigen gesamtbewegung" als sinn der erziehung. Diese "ist die einwirkung der älteren auf die jüngere generation, durch welche diese in den zusammenhang der geschichtlich fortschreitenden arbeit eingeführt und zur erfüllung ihres auftrages tüchtiggemacht wird." Die "relative autonomie" richtet sich also nicht gegen die ansprüche der „überpersönlichen mächte" überhaupt. Es ist ja eine der thesen der kulturpädagogik, daß sich das individuum nur durch erfüllung mit dem "objektiven geist" der gemeinschaft konstituiert. Die struktur dieses geistes ist der ausgangspunkt der pädagogischen betrachtung in hinsicht auf den zu bildenden menschen. Die kulturpädagogik und Litt wenden sich nur gegen die auslieferung der erziehung an die übermacht der „überpersönlichen mächte". Die pädagogik soll selbst darüber entscheiden, wie der "objektive geist" in dem "subjektiven" "verlebendigt" wird. Die autonomie soll eine absolute bleiben gegenüber den außerpädagogischen mächten, soweit diese nicht allgemein geistiger art sind. Sie relativiert sich gegenüber den überkommenen - bürgerlichen (!) - bildungsgehalten, dem "objektiven geist". Eben damit aber ist sie im ganzen soziologisch nicht autonom, sondern sie erweist sich gerade durch ihre forderung nach autonomie noch fest gebunden an ihre ursprungssituation, an ihren mit den bürgerlichen anfängen gegebenen kampf gegen die ständischen, noch nicht individualistischen normen und lebensziele. Die autonomie die sie festhalten will, ist die der individualistischen eigenwilligkeit des erziehers und der bürgerlichen geistesphilosophie. Eben diese beiden eigenheiten aber sind weit entfernt davon, unabhängig zu sein, von den bedingungen der gesellschaftlichen wirklichkeit. Sie sind vielmehr der charakteristische ausdruck eines bestimmten stadiums ihrer geschichtlichen entwicklung. Die hinsicht auf das individuell-persönliche des kindes ist zweifellos ein notwendiger bestandteil erzieherischen verhaltens. Der pädagoge ist in erster linie dazu berufen, darüber zu wachen, daß das geistige, sittliche und körperliche wachstum des kindes nicht durch verfehlte forderungen beeinträchtigt wird. Die entsprechende sichtweise aber darf nicht zu einer undialektischen gegenüberstellung von subjektivem und objektivem geist führen. Der kulturpädagogik gegenüber sei darauf hingewiesen, daß der nachwuchs immer konkret als nachwuchs dieser bestimmten gesellschaft angesehen werden muß. Die individualität des kindes ist immer nur die individualität eines in dieser bestimmten gesellschaftsordnung wachsenden wesens. Das durch erziehung geleitete wachstum ist immer ein solches, das den bestand und die entwicklung der gegebenen verhältnisse ermöglichen soll. Und diese "verhältnisse" sind nicht nur als "geistige gesamtbewegung", sondern als ein zusammenhang von geschehen wirklich, als ein geordnetes verhalten der vergesellschafteten menschen. Wenn von diesem aspekt her erziehung betrachtet wird, erscheint ihre gestaltung als Moment eines gesellschaftlichen und geschichtlichen geschehens. Sie formt sich in auseinandersetzungen, an denen die ganze gesellschaft teilnimmt. Bei diesen auseinandersetzungen hat die pädagogik zweifelsohne eine wichtige nur ihr eigene funktion auszuüben. Bei den untersuchungen beispielsweise über die bildung der weltorientierung ist man an ihr sachverständiges urteil gebunden. Nur sie kann beurteilen, welche teile der wissenschaft sich für den unterricht in den öffentlichen schulen eignen, welche stoffe einem bestimmten lebensalter angemessen sind usw. Diese entsprechenden feststellungen jedoch sind wissenschaftliche. Und die von Litt geforderte "relative autonomie" des erziehers erweist sich also als autonomie der pädagogik als wissenschaft. Sie besagt letzten endes nur,

daß die pädagogik bzw. die erziehungswissenschaft als selbständige wissenschaft allein für wissenschaftliche urteile über die erziehungswirklichkeit zuständig ist.

Eine selbständige erziehungswissenschaft nun stellt nicht nur bestimmte anforderungen an den berufserzieher, sondern an die gesellschaft überhaupt. Sie verlangt, daß sich die um die gestaltung der erziehung ringenden mächte an den feststellungen der wissenschaft orientieren. Sie verlangt weiterhin, daß dem erzieher die möglichkeit gegeben wird, sich in seinem verhalten im beruf ebenfalls von den ergebnissen und methoden der erziehungswissenschaft leiten zu lassen.

Diese klaren, fast selbstverständlichen forderungen werden problematisch, insoweit wie die vorliegende erziehungswissenschaft keine feste theoretische richtschnur für die gesamte erziehungspraxis liefert. Wir verfügen nicht über einen einheitlichen, zwingenden urteilszusammenhang über erziehung, an dem fortlaufend weitergebaut wird. Es gibt nur eine fülle der verschiedenartigsten erziehungstheorien, die den verschiedensten sozialen stand. orten zugerechnet werden können. Der kampf um die gestaltung der erziehung ist deshalb nicht ein ringen der pädagogen einerseits und der nichtpädagogen andererseits, auch nicht der kampf zwischen der erziehung und anderen kulturmächten. In der auseinandersetzung im schoße der gesellschaft um erziehung hat jede gruppe ihre eigene erziehungstheorie. So ist es wenigstens in der modernen zeit. Immer kämpfen verschiedene erziehungsideologien um die schule. Die "vorschriften", nach denen sich in den einzelnen staaten die erziehungswirklichkeit ordnet, sind demnach nicht forderungen, die nur von außen an den erzieher herantreten. Sie sind in der neuesten zeit niemals ohne eine orientierung an wissenschaftlichen feststellungen entstanden., umschließen eine bestimmte sicht auf das wachstum der kinder.

Gegen Litts forderung, daß der erzieher sich in seinem beruf immer als erzieher verhalten soll, ist in abstrakter sicht nichts einzuwenden. Es kommt aber darauf an, welche inhaltlichen aufgaben jeweilig dem erzieher durch die konkrete lage der gesellschaft gestellt werden. Und diese kann der erzieher nicht nur als einzelner in ständigem hinsehen auf die individualität des Kindes formulieren. Seine aufgaben sind gesellschaftliche. Sie sind es auch dann, wenn es die gesellschaftlichen verhältnisse gestatten, daß der erzieher seinen eigenen entscheidungen folgt. Die öffentliche meinung, die schulung der erzieher, die interessen der eltern und dergleichen sorgen dann dafür, daß die ziele, formen und methoden der erziehung der struktur der gesellschaft entsprechen.

Allgemeine regeln, die ein verwaltungsstab aufstellt, haben immer die aufgabe, die hauptsächlichen leitgesichtspunkte für die auswahl der gehalte und die entwicklung und anwendung der methoden der erziehung im einklang mit dem gesamtgesellschaftlichen leben zu formulieren. Die Selbständigkeit der erziehungswissenschaft und die persönliche gestaltungsweise des erziehers werden dadurch nicht beeinträchtigt.

Kann nun die wissenschaft mit begründeten sätzen verlangen, daß der pädagoge nicht in den "kampf der meinungen" hinabsteigen darf? Wo ein verständnis für den sinn wissenschaftlicher kämpfe oder künstlerischer schulstreitigkeiten nicht erwartet werden kann, soll der erzieher sich dem tageskampf fernhalten. Aber gilt das ganz generell für alle meinungskämpfe? Der erzieher darf sich zweifellos nicht in einen "politiker" verwandeln, darf die schule nicht in eine volksversammlung verwandeln. Als erzieher hat er andere aufgaben als der politiker. Er kann und soll verständnis für die gegebenen Spannungen und probleme, auch der unmittelbar umgebenden wirklichkeit schaffen helfen. Er hat in der schule nicht an der lösung dieser probleme unmittelbar mitzuwirken. Andererseits aber hat der erzieher als solcher immer auch politische aufgaben zu erfüllen. Wenn Litt die einföhrung der jungen generation in die geschichtlich fortschreitende arbeit fordert, muß er auch für eine politische erziehung der jugend eintreten. Glaubt er den staat verlebendigen zu können, wenn e r nur das wesentliche dieses

"ewigen menschheitsanliegens" enthüllt (wobei das "wesentliche" sich bei verschiedenen Standorten grundlegend unterscheiden kann). Der Staat wird nur dann dauer und bestand haben, wenn die gewohnheiten des kindes und seine kenntnisse in hinsicht auf das politische geschehen der gegenwart und zukunft geformt werden. Die pädagogik muß darüber hinaus sogar entscheiden, wie diese erziehung gestaltet werden muß, damit sie erfolg haben soll. Auch eine demokratie muß schon aus selbsterhaltungsgründen verlangen, daß die jugend zur bejahung der demokratie und zur ablehnung ihrer gegner erzogen wird. Das ist keine verführung. Denn erziehung zur demokratie beginnt nicht mit dem aufsagen demokratischer formeln, sondern mit der leitung zu bestimmten gewohnheiten des alltäglichen verhaltens. Die struktur unserer demokratie bringt es mit sich, daß diese erziehung nicht die erziehung zu einer partei ist. Die entscheidung für eine der parteien, die den Staat tragen, wird traditionsgemäß nicht in die schule hineingenommen. Erziehung zur demokratie aber heißt kampf gegen faschismus und militarismus. Und damit befindet sich der erzieher inmitten des kampfes der meinungen. Es ist heute sogar seine aufgabe als erzieher, in diesen kampf einzutreten.

Diese politischen forderungen, die das demokratische gemeinwesen an den erzieher stellt, sind selbstverständliche, wenn sich die demokratie in Deutschland behaupten will. Die betonung des politischen charakters der pädagogik ist in Deutschland durch den nationalsozialismus in mißkredit geraten. Es wird dabei übersehen, daß es der faschismus war, der diese these in verruf brachte, daß sie im zusammenhange einer demokratie einen ganz anderen sinn erhält. Politische erziehung dient dann nicht mehr der unterdrückung, sondern der befreiung des volkes.

Litts folgerungen aus dem begriff der „relativen autonomie“ der pädagogik können somit nicht als stichhaltig angesehen werden. Wenn er vom lehrer die einnahme einer höhenlage über „dem streite der - im weitesten sinne verstandenen - parteien“ fordert, so zieht er folgerungen aus der pädagogik, die diese nicht ziehen kann. Wenn erziehung das wachstum der kinder und jugendlichen so leiten soll, daß die entwicklung der gesellschaft nicht aufgehalten werden soll, dann müssen sie auch politisch erzogen werden.

Nachwort

Nach redaktionsschluß erreichte uns ein schreiben von prof. dr. Theodor Litt (Leipzig), in dem er darauf hinweist, daß die redaktionelle vorbemerkung zu seinem beitrag in der „pädagogik“ heft 4 von seiner auffassung des problems ein nicht zutreffendes bild entwirft. Litt verweist auf das nicht abgedruckte schlußwort seines vortrages, in dem er die meinung vertrat, daß er dem hochschullehrer der pädagogik nur dies eine untersagen möchte, daß er seine besondere auffassung von demokratie vom kathedor herunter unter ausnutzung seiner wissenschaftlichen autorität propagiert. Vorher hat Litt den satz formuliert: „Wir alle, die wir hier versammelt sind, sind uns wohl darin einig, daß unser volk in die staatsform der demokratie hineinwachsen soll.“ Litt weist darauf hin, daß er gerade als pädagoge und als wissenschaftlicher wahrheitsforscher mit leidenschaft die „faschistischen tendenzen“ ablehnt. Diese stellungnahme ist aus dem aufsatz für den leser nicht deutlich erkennbar. Die von Litt geforderte stellung „oberhalb des getriebes“, in das der erzieher als tätiger mensch einbezogen ist, „über dem streit der parteien“ kann mißverstanden werden als eine ablehnung jeder bestimmten politischen erziehung; denn der hinweis auf „das wesentliche der ewigen menschheitsanliegen“, auch in staat und gesellschaft usf. wird den anforderungen einer konkreten politischen schulung, die sich immer auf das wesentliche dieser zeit richten muß, nicht gerecht. Litt möchte den streit um die besondere ausgestaltung der demokratie, den Streit, der die parteien entzweit, der pädagogik fernhalten. Seine stellungnahme können wir trotz dieser berichtigung nicht bejahen. Denn sie führt zur formalisierung der politischen erziehung. Wir befinden uns erst im ringen um die ausgestaltung der demokratie. Wenn die schüler ganz allgemein im geiste der demokratie erzogen werden,

nicht zu einer besonderen gestalt der demokratie, dann wird diese erziehung eine farblose angelegenheit. Von dem lehrer muß ein bestimmtes politisches bekenntnis verlangt werden. Wegweiser sind dabei die Potsdamer beschlüsse und die gemeinsamen bestrebungen der vier antifaschistischen parteien. Der notwendige kampf gegen den faschismus und militarismus ist gleichzeitig ein kampf gegen eine gesellschaftsordnung, die diese mächte produziert hat. Er verpflichtet uns also zum eintreten für eine demokratie, die einen imperialismus verhindert, legt uns damit auf den kampf für die demokratie des werktätigen volkes fest.

Lge.