Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich

Band: 11 (2005)

Heft: 1

Rubrik: Diskussion : "Pädagogische Autonomie" in der internationalen Diskussion

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Pädagogische Autonomie: Diffusität und Erfolg eines Slogans

■ Sylvia Bürkler

«Pädagogische Autonomie» ist in der Weimarer Republik weder ein eindeutig definiertes Konzept noch ein öffentlich ausgehandelter Begriff. Ganz im Gegenteil, im Vergleich der verschiedenen Definitionen von «Autonomie» manifestieren sich Unschärfen und Differenzen; so sind schon die Adressaten vielfältig, und zum Teil auch unklar. Einmal trat die Frage der «Autonomie der Pädagogik» als Berufswissenschaft in den Vordergrund, dann stand die «Autonomie des Kindes», im Mittelpunkt, das heisst die Pädagogik vom Kinde aus als erzieherisches Erschliessen und Fördern der Kinder und Jugendlichen – und meistens ging man platonisch von einer Idee der Pädagogik aus, die dem «Kulturgebiet» Erziehung zugrunde liege und demselben eigene Gesetze gäbe.

Gerade in der Frage von Abhängigkeit und Abgrenzung des pädagogischen Feldes, sei das die Erziehung, die Schule oder die Pädagogik als Wissenschaft, gegenüber anderen «Feldern», überrascht es nicht, dass die zum Teil kontroversen Debatten in der Weimarer Republik im Rahmen heftiger Diskussionen um das Reichsschulgesetz[1] entfacht wurden. Promotoren der Debatte und damit auch diskursentscheidend, waren geisteswissenschaftliche Pädagogen, allen voran Herman Nohl. Wie Daniel Tröhler beschrieben hat, erlangte die «pädagogische Autonomie» eine erste Blütezeit im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Erstaunlich an der ganzen Debatte ist, dass zwar unterschiedliche Argumente ausgetauscht wurden, aber nie an der Überzeugung der ideellen Begründung einer pädagogischen Autonomie gerüttelt wurde. Die feste Auslegung einer besonderen ideellen Dignität von Erziehung, Schule und/oder pädagogischer Wissenschaft liessen das Gewicht rationaler Differenzen in den Hintergrund treten. Die «Mission» der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, so wie sie Aloys Fischer[2] im Leitartikel der Erstausgabe der Zeitschrift *Die Erziehung* 1926 darstellte, forderte mehr Bekenntnis als öffentliches Ausdiskutieren. Die Diffusität, die die «pädagogische Autonomie» kennzeichnete, war damit Garantin des überragenden Erfolgs dieses Slogans. Das soll im Folgenden an einigen Beispielen von Aussagen geisteswissenschaftlicher Pädagogen deutlich gemacht werden.

Nohl und sein Adressatenkreis der Pädagogischen Autonomie

Herman Nohl dient die «Autonomie der Pädagogik» dazu, Grenzen gegenüber Einflüssen anderer «geistiger Mächte» wie Kirchen, Parteien, Gewerkschaften oder Arbeitgebern festzulegen. Er betont, dass die Zuständigkeiten in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen erkämpft und verteidigt werden müssen. Bereits in seinen ersten Vorlesungen in Göttingen entwickelt er vor dem Hintergrund der Geschichte der Pädagogik die Überzeugung, dass die Erziehung eine eigenständige Aufgabe habe. In seinem Artikel *Die pädagogische Bewegung in Deutschland* begründet er die «Autonomie der Pädagogik» damit, dass die Pädagogik in der pädagogischen Idee ein Richtmass besitze, das in der Pädagogik selbst fundiert sei und mit dem sie jeder fremden Anforderung kritisch begegnen könne. Die Bestimmung ihrer Ziele und Methoden aus sich selbst heraus mache sie zu einer selbstständigen Wissenschaft in Abgrenzung zur Philosophie. Für Nohl gibt dieses Bewusstsein der pädagogischen Autonomie «dem pädagogischen Arbeiter draussen sein Selbstbewusstsein» (Nohl 1933a, S. 306). Draussen im «grausamen Kampfe dieser Mächte und Weltanschauungen» gelte es, die Autonomie der Pädagogik zu bekräftigen, wozu die «Theorie der Bildung» gehöre (1933b, S. 15). Im Kern dieser Autonomie stehe das erzieherische Verhalten bzw. der pädagogische Bezug, der erst seit der Entdeckung der Kindheit durch Rousseau und dann vermittelt über Pestalozzi in Deutschland möglich geworden sei und auf die «Ausbildung des ganzen Menschen» ziele (Nohl 1933b, S. 17). Die «Bildungsgemeinschaft» wird daher zum Zentrum der Erziehung, die als intensivste Form menschlicher Verhältnisse gedeutet wird (ebd., S. 21). Ziel dieser Gemeinschaft ist die «Erweckung eines einheitlichen geistigen Lebens», ein «persönlicher Geist» (ebd.) und damit das «Innen». Gerade in Zeiten der Pluralisierung sei das Vorbild der Erzieher-Persönlichkeit gefragt: «Je zersplitterter oder unfertiger die Bildung einer Zeit, um so wichtiger wird die Repräsentation des höheren Lebens vor dem Zögling in dem einheitlichen Menschtum seines Erziehers» (ebd., S. 22). Deshalb lautet das Ziel der Autonomie der Pädagogik «Bildung». Eine Bildung, die von Dualismen ausgeht und personale Totalität sucht. «Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur, die innere Form und geistige Haltung der Seele, die alles, was von draussen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich auf-

zunehmen und jede Äusserung und Handlung aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten vermag» (ebd., S. 27).

Nohl beschränkt diese Autonomie nicht nur auf die Erziehung sondern weitet diesen Anspruch auch auf die pädagogische Wissenschaft und die pädagogischen Institutionen aus. Begründung für die Autonomie der pädagogischen Wissenschaft ist für ihn, dass es einen eigenen vorgegebenen Gegenstand, nämlich die Erziehungswirklichkeit und dadurch die Möglichkeit einer allgemeingültigen Theorie auf der Basis dieser Erziehungswirklichkeit gibt. «Pädagogische Autonomie» heisse nichts anderes, als dass die Erziehung ihr eigenes Strukturnetz habe, das nicht verletzt werden dürfe. Mit seiner Auffassung von Autonomie strebt Nohl jedoch keine Isolierung der Pädagogik an. Er sieht die Pädagogik immer als Teil eines Ganzen. Die Pädagogik stehe im Spannungsfeld zwischen ihrer Autonomie und der Eingebundenheit in das Kulturganze. Unter «Kulturganzem» versteht Nohl die Einheit des deutschen Staates. Nohls Adressatenkreis der «Pädagogischen Autonomie» ist immens. Im Gegensatz dazu begrenzen Eduard Spranger und Theodor Litt die Autonomie auf die Pädagogik als Wissenschaft.

Die Begrenztheit der pädagogischen Autonomie

Abgesehen von den differenten Adressatenkreisen wird der «pädagogischen Autonomie» je nach Standpunkt auch eine unterschiedliche Reichweite zugestanden. Für Georg Geissler ist Autonomie die Eigengesetzlichkeit der Erziehung, die Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft, die neutrale Haltung des Erziehers gegenüber dem Kind und der Sache, die Befreiung der Schule aus der Bevormundung und die Selbstständigkeit des Lehrers. Geissler unterstreicht mit Nachdruck, dass die Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft und die Autonomie der Institution Schule sich erst aus der Autonomie der Erziehung als eines besonderen Lebensverhältnisses herleite. Er bezeichnet Rousseau als Begründer der «pädagogischen Autonomie», der in der Erziehung eine Wende herbeigeführt habe, indem er den Mensch in seiner Ganzheit ins Zentrum seiner Philosophie gestellt habe. Es sei ihm «um den Menschen selbst und um seine Totalität» (Geissler 1929, S. 12), gegangen.

Theodor Litt (1926) indessen wendet sich gegen den unbegrenzten Herrschaftsanspruch der Pädagogik, verneint damit auch die Isolierbarkeit der Pädagogik und somit auch deren Autonomie. Er warnt vor einer Mediatisierung der Kulturmächte, lehnt die Pädagogisierung objektiver Sachverhalte ab und stellt sich gegen den Anspruch des Pädagogen, Führer zu sein, der sich für eine Idee einsetzt ohne das Eigenrecht des werdenden Menschen zu berücksichtigen. Die Akzentuierung der pädagogischen Arbeit liegt bei Litt in der objektiven Kultur und nicht beim Menschen.

Wilhelm Flitner wehrt sich gegen die Ausdehnung des Autonomiebegriffs auf die Organisationsformen der Schule. Er anerkennt eine begrenzte Autonomie der Pädagogik. Die wissenschaftliche Pädagogik bearbeite ein eigenständiges Wissenschaftsgebiet, sei in der Entwicklung ihrer Kategorien selbstständig, jedoch nicht autonom insofern sie immer mit der Philosophie, Ethik und Anthropologie zusammenhänge. Aber trotz der Abhängigkeit der Erziehung von Staat, Partei, Kirche, Wirtschaft, Sitte und öffentlicher Meinung besitze die Erziehung eine Eigengesetzlichkeit. Diese Eigengesetzlichkeit müsse von allen Schulen, gleich welcher Art, beachtet werden. Da Flitner den Autonomiebegriff nur in jenem absoluten Sinne, wie Kant ihn definiert hat, versteht, führt er den Begriff der begrenzten Autonomie ein. Er wendet sich aber entschieden gegen die Idee, die pädagogische Wissenschaft müsse die erzieherische Praxis begründen, leiten, normieren oder sonst in irgend einer Form beherrschen. In seiner *Systematischen Pädagogik* (1933) gibt Flitner einen Grundriss zur allgemeinen Erziehungswissenschaft. Darin versucht er den Erziehungsbegriff wissenschaftlich umfassend zu bestimmen, indem er die vier Hauptansichten der Erziehung analysiert. Aus dieser Analyse leitet er pädagogische Kategorien und Grundbegriffe ab. Damit begründet er die Autonomie der Pädagogik. Den Erzieher sieht Flitner nicht in erster Linie als Anwalt des heranwachsenden Menschen und der Individualität, sondern vor allem als «Anwalt der Gemeinschaften und ihrer echten Gehalte gegenüber dem Subjektiven in der Individualität seiner Zöglinge, indem er deren Streben nach Gehalt vom Gemeinleben her bestimmt» (Flitner 1950/1974, S. 115).

Unterschiedliche «Qualitäten» der Autonomie und Fazit

Bis jetzt wurde an den Beispielen von Geissler, Litt, Nohl und Spranger aufgezeigt, dass der «pädagogischen Autonomie» sowohl eine unterschiedliche Reichweite als auch ein unterschiedlicher Adressatenkreis zugesprochen wurde. Als dritter Bereich wird auch die Qualität der Autonomie unterschiedlich gesehen. Geissler spricht von relativer Autonomie, einer graduellen Einschränkung. Spranger und Flitner treten für eine prinzipielle Einschränkung ein. Für Flitner ist die Anerkennung der pädagogischen Autonomie in ihrer Begrenztheit «die Bedingung echter erzieherischer Arbeit» (Flitner 1928, S. 368).

Eduard Spranger spricht der Erziehung eine sekundäre Autonomie zu. Er erachtet die Frage nach der Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft als unwichtig. Folgt man Spranger, hat die Erziehung keine eigene Sinnrichtung und Wertidee. Die verschiedenen Kulturgebiete stellten den Inhalt der Erziehung. Die Autonomie der Erziehungs- und Bildungsarbeit liege nicht in der «Isolierbarkeit ge-

gen die übrigen Kulturinhalte» (Spranger 1928, S. 35). Ein geringer Rest von Autonomie bleibe, weil die Erziehung nicht ganz in diesen Kulturgebieten aufgehe. Spranger geht grundsätzlich von den Kulturwerten und nicht vom Recht auf Bildung des einzelnen Kindes aus. Somit verneint er den pädagogischen Grundcharakter der Erziehung. Sie habe weder eine eigene Sinnrichtung noch eine eigene Wertidee. Diese Auffassung von Autonomie ist sehr beschränkt. Spranger hat sie als theoretische Autonomie der Erziehung definiert.

Weil «Autonomie» so diffus verstanden wird, kann «Autonomie» nicht als Begriff im Sinne Reinhart Kosellecks[3] aufgefasst werden, sondern ist ein Slogan im Sinne Israel Schefflers[4]. Durch den Rekurs auf den Slogan «pädagogische Autonomie» ist es der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gelungen, ein Erziehungskonzept zu entwickeln, das sich an den verschiedensten Bedürfnissen der Gesellschaft orientiert und mittels eines «Wortes» versprach, die Probleme der «zersplitterten» Gesellschaft zu lösen. Die «pädagogische Autonomie» wird zur Stifterin der nationalen deutschen Einheit und zum Losungswort im Kampf um das Reichsschulgesetz, das in den Augen von Nohl (1928) nicht die Einheit der Volksgemeinschaft, sondern die Zersplitterung des Volkes fördert. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik verspricht, mit ihrem Erziehungskonzept und der «pädagogischen Autonomie» die Einheit wieder herzustellen. Im Aufsatz *Vom deutschen Ideal der Geselligkeit* schreibt Nohl 1915/1929, dass in der grossen geistigen Bewegung Deutschlands eine allgemeingültige Welt begründet worden sei, in der nur noch die Verschiedenheit der Individualitäten gegenüber dem Ideal der Totalität bleibe. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik sieht diese Totalität doppelt, nämlich sowohl in der Einheit des Volkes wie auch in der geistigen Einheit im Individuum. Spranger folgert daraus, dass die Volksschule einerseits die Eigenwelt der Kindheit im natürlichen Lebensraum achten und wahren und andererseits spezifische Qualifikationen vermitteln soll für die Bewältigung der Aufgaben des Einzelnen für die Nation, weil «der einzelne Mensch Träger aller nationalen Hoffnung und Gefahren» (Spranger 1919, S. 23) ist. Diese Funktionen der Volksschule dienen Spranger als Begründung der Autonomie der Pädagogik.

Die Herausbildung eines eigenen Kultursystems für Erziehung, die Autonomie der Erziehung, wird für die geisteswissenschaftliche Pädagogik zum theoretischen Ausdruck der Struktur moderner Gesellschaften. Daraus hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik eine Abgrenzung gegenüber dem Staat und anderen Kulturmächten abgeleitet. Ihrer Idee der nationalen Einheit und der Totalität des Volkes ist sie auch nach der nationalsozialistischen Phase, treu geblieben. Insofern war das Erziehungskonzept so erfolgreich, dass es weit über das 1968 proklamierte Epochenende der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im deutschsprachigen Raum bestimmend geblieben ist. Ob aber die plädierte Einheit der deutschen Nation mit diesem Erziehungskonzept erreicht wurde, ist nicht gesichert.

1 Mit dem Reichsschulgesetz wollte man die Grundlage für ein neues Schulsystem schaffen, das entsprechend der Verfassung entscheidend demokratischer gestaltet werden sollte als das bisherige. Im Kampf um das Reichsschulgesetz und seine Durchführung haben verschiedene weltanschauliche Gruppierungen versucht, massiv mehr Einfluss auf die Schule zu erlangen. Sehr dramatisch tönt folgendes Zitat: «Die Kämpfe um den Artikel 146 der Reichsverfassung und seine Auslegung durch ein Reichsschulgesetz zeigen, dass die öffentliche Schule in Deutschland vor dem Zerfall in Schulteile unmittelbar bedroht ist, mehr noch, dass dieser Zerfall bereits da ist und es nur noch um seine gesetzliche Festlegung geht. In dieser verzweifelten Lage versucht die Pädagogik durch ihre geistigen Führer ihre Autonomie zu proklamieren, um sich vor dem Untergang zu retten» (Deiters 1928, S. 41)

2 Aloys Fischer war zusammen mit Eduard Spranger, Herman Nohl, Theodor Litt und Wilhelm Flitner Herausgeber der Zeitschrift *Die Erziehung,* in der der Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben reflektiert werden sollte. Fischer erscheint im Hinblick auf die Herausgeberliste in vieler Hinsicht als ein Exot. Er wird zwar auch den geisteswissenschaftlichen Pädagogen zugeordnet, gehört aber nicht zur Göttinger Schule, da er ein Schüler des Psychologen Lipps war. Fischer lehrte in München und war Empiriker. Trotz seiner Mitarbeit im Herausgebergremium teilt er das Aussenseiterschicksal der empirischen Forschung in der Erziehung. Ihm bleibt der grosse Einfluss versagt.

3 Kosellecks Begriffstheorie basiert darauf, dass sich Begriffe von anderen Wörtern durch ihre spezifische ‹Bedeutungshaftigkeit› unterscheiden. Durch den Gebrauch kann ein Wort eindeutig werden. «Ein Begriff dagegen muss vieldeutig bleiben, um Begriff sein zu können». Im Begriff ist «die Fülle eines politisch-sozialen Bedeutungs- und Erfahrungszusammenhanges» (Koselleck 1979, S. 119) gesammelt.

4 Slogans in Schefflers Sinne haben «keine Standardform und erheben auch nicht den Anspruch ... die Bedeutung von Begriffen zu erklären» (Scheffler 1960/1971, S. 55).

Quellen

Deiters, Heinrich: Die Lebensform der Schule. In: Handbuch der Pädagogik. Vierter Band: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza 1928, S. 3–47

Fischer, Aloys: Unsere Zeit und die Mission der Pädagogik. In: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben (1926), S. 1–7

Flitner, Wilhelm: Zum Begriff der pädagogischen Autonomie. In: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben (1928), S. 355–369

Flitner, Wilhelm: Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Breslau 1933

Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik (1950). Stuttgart 1974

Geissler, Georg: Die Autonomie der Pädagogik. Langensalza 1929

Nohl, Herman: Der Reichsschulgesetzentwurf. In: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben (1928), S. 40–49

Nohl, Herman: Vom deutschen Ideal der Geselligkeit (1915). In: Herman Nohl: Pädagogische Aufsätze. Langensalza/Berlin/Leipzig 1929

Nohl, Herman (1933a): Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: Herman Nohl/Ludwig Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Erster Band: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza 1933, S. 302–374

Nohl, Herman (1933b): Die Theorie der Bildung. In: Herman Nohl/Ludwig Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Erster Band: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza 1933, S. 3–82
Litt, Theodor: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie. Leipzig 1926
Spranger, Eduard: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig 1919
Spranger, Eduard: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und der Schulpolitik. Abhandlungen der preussischen Akademie der Wissenschaften Nr. 3. Berlin 1928

Literatur

Koselleck, Reinhart: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt am Main 1979
Scheffler, Israel: Die Sprache der Erziehung (1960). Düsseldorf 1971

On the concept of educational autonomy

■ Cleo H. Cherryholmes

The concept of educational autonomy and the autonomy/heteronomy distinction it asserts is an example of structural thinking in education[1]. A word on structuralism from Culler (1973): «Structuralism is based, in the first instance, on the realization that if human actions or productions have a meaning there must be an underlying system of conventions which makes this meaning possible ... actions are meaningful only with respect to a set of institutional conventions. Wherever there are two posts one can kick a ball between them, but one can score a goal only within a particular institutional framework» (pp. 21–22).

Furthermore, if the meaning of language is determined by relationships among words then binary distinctions/oppositions can be said to determine the content of the structure. Seung (1982) explains this idea. «Binary distinction is the simplest logical device for discrimination, namely between having a quality or attribute and not having it, or between belonging to a class and not belonging to it. It underlies every assertion or denial» (p. 10).

Thus structuralism claims to identify a structure by noting that which it includes and excludes. The structural convention (a convention for writing about conventions) for expressing such binaries is to state a pair of terms that are valued/disvalued (included/excluded) with the valued term coming first.

Here is how Daniel Tröhler states the autonomy/heteronomy distinction.

What can modern education gain from continuing to think and research in terms of the dualistic conception of autonomy versus heteronomy, which, moreover, are seen as standing in a hierarchical relation (autonomy being «better» than heteronomy)?

A fascinating part of Tröhler's discussion is how he links the historical antecedents of the concept of educational autonomy in German society and education to its contemporary structural function. He reports that the roots of the idea go back to the 1860s in what were at that time increasingly conservative nationalized debates in Germany and the idea can be traced through repeated arguments to the present. It is not surprising that modernist and nationalist developments of the idea of autonomy led to a current structural formulation of it, it is surprising how clearly Tröhler's discussion makes the connection.

My argument in brief is that the autonomy/heteronomy distinction deconstructs[2]. If the autonomy/heteronomy distinction is not *stable* or *viable* then Tröhler's questions, «How much potential for innovation is there in the science to overcome such dualisms? Does giving them up mean forfeiting all ambitions of ‹improvement› – and is this desirable?» require no answer. Put differently, if this distinction deconstructs then the structure (system of conventions) that makes the distinction possible turns out to be an illusion (it is a metaphysical assertion although I do not claim that metaphysics can be escaped).

The New Shorter Oxford English Dictionary gives the following usages for autonomy, «The right or condition of self-government ... of a State, community, institution, etc.» and for heteronomy, «Subjection to an external law or power». Self is central to both in the sense that autonomy is concerned with self-government and heteronomy is concerned with subjection of the self (community, institution) to others. But idea of self, itself, has different usages; it does not speak with one voice. The same dictionary, for example, characterizes self differently. One is, «that particular or those particular persons ... or things [or institutions, C.Ch]» and a second is, «by or of oneself or itself ... without external agency or help». These point in different directions. «That particular or those particular persons» points inward toward what is idiosyncratic about the particular. «By or of oneself or itself ... without external agency or help», surface impressions notwithstanding, points outward. The latter points outward as it undermines itself. It does not make sense, to me at least, to talk about a particular person or agent or institution as originary, as outside of history or textuality, or as a particularity that has no beginning or environment. Persons and agents are what they are because of experiences, community, ecology, culture, language, gender, his-

torical setting, and so on. Educational institutions are what they are because of genealogy, culture, language, traditions, historical setting, professional norms, research, discourse-practices, and so on. The idea of agency requires externalities in order to set goals, make plans, and assess outcomes. Agency requires the other. Autonomy requires heteronomy and vice versa.

Does this mean that the concept of educational autonomy should be thrown on the scrap heap? No! Autonomy can be read differently. Autonomy can be read under erasure one escape the particular metaphysics of a structural autonomy/heteronomy distinction. Instead of reading autonomy in opposition to heteronomy it can be read in opposition to *itself*. Reading under erasure *simultaneously* accepts and rejects a word or concept. Imagine what it might mean to accept and reject educational autonomy at the same time. Educational beliefs and practices can be accepted and affirmed while it is acknowledged that those beliefs and practices circulate among many fields of study and professional activity, among the circulation of power and historical moment. Affirming and questioning and adopting and criticizing the self and other(s) embrace experimentation with the world.

One result is a thoroughly pragmatic educational practice where desired empirical and artistic consequences drive pedagogy[3]. Charles Peirce, a nineteenth century American philosopher, formulated the pragmatic maxim as a way to determine *meaning* of words and concepts. He wrote: «The method prescribed in the [pragmatic] maxim is to trace out in the imagination the conceivable practical consequences—the consequences for deliberate, self-controlled conduct—of the affirmation or denial of the concept; and the assertion of the maxim is that herein lies the *whole* of the purport of the word, the *entire* concept» (Peirce 1905/1984, p. 494).

The pragmatic maxim can be applied to pedagogical beliefs and practices—their meaning lies in their conceivable consequences. Because conceptions can be erroneous and proposed meanings misleading it is important to assess the consequences we conceive against outcomes. The conceivable consequences of what we believe and do is a text that we continually write and re-write. It is a text that looks forward, not backward (of course conceptions come from past experience illustrating the deconstruction of a forward/backward distinction). Pragmatically we selectively draw upon all of our resources to generate outcomes we desire. This, in a bit of a reversal, might include accepting an autonomy/heteronomy distinction knowing that it should only be used for local and specific purposes and not for making global claims. Or for different purposes we might continue to reject the distinction. The question is, what do you want to do?

1 See Cherryholmes 1988, chapter 2 for an introduction to structuralism in education.
2 See Cherryholmes 1988, chapter 3 for an introduction to poststructuralism in education.
3 See Cherryholmes 1988 for a longer discussion of some of these arguments.

References

Cherryholmes, Cleo H.: Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education. New York: Teachers College Press 1988

Cherryholmes, Cleo H.: Reading Pragmatism. New York: Teachers College Press 1998

Culler, Jonathon: The Linguistic Basis of Structuralism. In: David Robey (ed.): Structuralism: An Introduction. Oxford: Clarendon Press 1973, pp. 20–36

The New Shorter Oxford English Dictionary. Oxford: Oxford University Press 1993

Peirce, Charles Sanders: Review of Nichols A Treatise On Cosmology. In: The Monist XV(April, 1905). In: Horace Standish Thayer: Meaning and action: A critical history of pragmatism. Indianapolis: Hackett Publishing Company 1984, pp. 494–495

Komparatistische Überlegungen zu Autonomie und Zwang in der Schule

■ Elisabeth Flitner

Die Frage, die Daniel Tröhler hier zur Diskussion gestellt hat: Ob «Autonomie»-Konzepte überhaupt noch erziehungswissenschaftlich relevant werden können, will ich empirisch-vergleichend behandeln, indem ich kulturellen Unterschieden von Autonomie-Vorstellungen nachgehe. Der Fokus liegt dabei nicht auf der «Autonomie der Pädagogik» sondern auf der Selbstständigkeit und Autonomie von Schülern.

Beobachtungen aus den USA und Kanada

Betrachten wir zuerst die anglo-amerikanische Heimat des schulischen «*self-governement*», der selbstständigen Arbeit von Schülern und Schülerinnen, der Erziehung zu Autonomie und Selbstverantwortung. Filme, die Sandra Rademacher (2004) kürzlich aus Grundschulen in Pennsylvania/USA und Photos, die Sibylle Volkholz (2004) aus Grundschulen in Ontario/Kanada mitgebracht haben, zeigen zunächst die erwartbaren, etwa aus den Ontario-Filmen von Reinhard Kahl schon bekannten Schülergruppen, die an Vierertischen sit-

zend oder auf dem Teppichboden hockend selbstständig an Arbeitsblättern, Zeichnungen oder *mind-maps* arbeiten. Man sieht etwa eine Gruppe von Erstklässlern, die gerade ein *mind-map* erstellt zum Thema: «Was erwarte ich von der Schule?» Man sieht also amerikanische Selbstständigkeit und Selbstbestimmtheit in den Grundschulen, die sich in den Sekundarschulen in Form von Abwesenheit eines Kanons und entsprechender freier Fächerwahl fortsetzen wird. Töpfern, Baseball, Autofahren gelten dann ebenso als mögliches Schulfach und anerkennbare Schulleistung wie die für uns gewohnten Fächer. Was die Schule ihm oder ihr bedeuten, was sie ihn oder sie inhaltlich lehren soll, bestimmt der Schüler oder die Schülerin weitgehend selbst. Sogar ob er oder sie überhaupt zur Schule gehen soll, bestimmt in den USA bekanntlich nicht der Staat, sondern die Familie. Darin realisieren sich Ansprüche auf Freiheit und Selbstverantwortung, die auch in der ironischen Aufforderung mitschwingen: «If you think education is too expensive, try ignorance!» Es steht Dir frei, heisst das, auf Schulbildung zu verzichten, wenn sie dir zu teuer oder zu schwierig vorkommt. Du wirst dann merken, dass auch Unwissenheit ihren Preis hat. Aber die Entscheidung für *ignorance* ist eine Option, die dir offen steht. Du hast die Wahl.

Die Aufnahmen von Rademacher aus Pennsylvania und von Volkholz aus Ontario zeigen aber auch in allen Grundschulen Wandplakate, auf denen sozial-moralische Regeln aufgeführt sind, die an der Schule gelten sollen. «We respect ourselves and treat others with courtesy, dignity and positive regard» – «We honour the rights of others» – «We respect their belongings, the environment and the world around» – «We are accountable for all our actions» – «We maintain a positive attitude. We look at the brighter side of situations. We have hope for the future» etc. – Die letzte dieser Vorschriften, die eine Pflicht zum Optimismus und zur Hoffnung formuliert, erinnert direkt an die «Pflicht des Christen, sich für erwählt zu halten», die nach Max Weber eines der Gebote der «Protestantischen Ethik» war. Aber auch die vorletzte – «Wir sind für alle unsere Handlungen verantwortlich» – klingt absolut und anspruchsvoll, mehr religiös motiviert als entwicklungspsychologisch kindgerecht, wenn man bedenkt, dass sie sich schon an Fünfjährige richtet.

Zum Thema sozial-moralische Erziehung fügen die Berichte der Forschungsreisenden viele aufschlussreiche Details hinzu. Sowohl in Pennsylvania als in Ontario müssen alle Grundschüler jeden Morgen stehend gemeinsam die Nationalhymne singen, in den USA dabei die rechte Hand auf die Herzgegend legen. Diese Geste wird in den ersten Schulwochen geübt, wobei die Lehrerin eventuell durch die Klasse geht und eigenhändig die Lage der Schülerhände korrigiert. Hier kommt es offenbar auf hohe Genauigkeit an. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin in Ontario eine wichtige Verhaltensregel übertritt, wird umgehend der Schulleiter davon informiert. Dieser bestellt ein Elternteil, der das Kind für den Rest des Tages nach Hause nehmen und ihm den Ernst seiner Verfehlung vorhalten soll. Im Wiederholungsfall ist ein mehrtägiger Ausschluss aus der Schule, in schweren Fällen der definitive Ausschluss vorgesehen. Die Strafen, die auf einzelnen Verfehlungen stehen, sind im Voraus festgelegt und allen bekannt. Es handelt sich um ein notenähnliches Beurteilungssystem, nur dass hier nicht Leistungen im kognitiven Bereich mit verschiedenen Noten versehen, sondern moralische Leistungen beurteilt werden.

In Pennsylvania, so zeigt es der Film, übt die Lehrerin einer ersten Klasse mit den Schülern das ordentliche Aufstellen und In-Zweierreihen-Gehen. «We'll have to practise that», sagt sie zu einem Kind, das aus der Reihe tanzt. In auffälligem Kontrast zu der Aufmerksamkeit, die der Verhaltensregulierung gilt, steht die Indifferenz, mit der die Lehrerin die kognitiven Aspekte der Schulleistungen behandelt. Die Schüler haben zum Beispiel eine Vorlage bunt auszumalen. Unterschiedslos wird jedes Resultat nachdrücklich gelobt: «Great job!». Auch die Sudelei, auch das offensichtliche Missverständnis der Aufgabe wird mit «Great job!» bekräftigt. Warum sagt die Lehrerin in diesem Fall nicht: «We'll have to practise that»? Gibt es hier nichts zu üben? Geht es die Lehrerin nichts an? Ist der mögliche Fortschritt vielleicht nicht Sache der Lehrerin, sondern eine Angelegenheit der persönlichen Entwicklung des Schülers, damit Privatsache und Bereich seiner Autonomie? – Die ausgeprägte, dauerhaft und unterschiedslos durchgehaltene Lobe-Kultur an amerikanischen Schulen wird auch von anderen Beobachtern beschrieben.

Mit der Formulierung des Lobs («Gute Arbeit!») betont die Lehrerin, wie Sandra Rademacher bemerkt, in erster Linie, dass es sich bei der Tätigkeit der Schüler um «Arbeit» handelt und nicht etwa um Spiel oder Kunst. Das Lob bezieht sich nicht auf Differenzen der Resultate, nicht auf eine Qualität des Werks, und eröffnet keine Hierarchie eines Besser oder Schlechter. Sondern es ist Teil einer Erziehung zum Wert der Arbeit. Hierzu passt vielleicht ein Witz, gezeichnet im *New Yorker:* Eine Schulklasse ist zu sehen, in der alle Schüler arbeiten. Nur einer sitzt untätig, mit verschränkten Armen an seinem Pult und blickt zur Decke. Brille, hohe Stirn und etwas hochnäsige Miene sollen ihn wohl als besonders intelligent kennzeichnen. Die Lehrerin mahnt ihn: «But Eugene, it is not enough to *be* gifted. We've got to *do* something with our gift!» Auch diese Mahnung enthält keinen Sachbezug («Lass uns mal deine Lösungen ansehen») und keinen Bezug auf eine kognitive Förderung und Forderung des abweichenden Schülers («Wenn du die Vokabeln schon kennst, fang doch mit der Übersetzung an»). Sondern die Lehrerin bezieht sich auf eine sittliche Vorschrift, die für alle Menschen gilt, auf die moralische Pflicht zur Arbeit, anders gesagt: auf das erste Gebot der «Protestantischen Ethik».

«Wer nicht arbeitet, soll nicht essen.» Die Androhung eines definitiven Ausschlusses aus der Schule ist ernst gemeint: Es gibt in Ontario weder auf Schulebene noch in der Aufsicht eine Statistik, welche die Schulabgänger ohne Abschluss erfasst. Auf Volkholz' Nachfrage wurde ihr Anteil von erfahrenen Schul-Verwaltern auf 10% bis 20% eines Jahrgangs geschätzt. Sie sind ausgeschlossen, Verworfene sozusagen, welche aus Sicht der Schule nicht einmal mehr statistisch existieren.

Was bedeutet also «Autonomie»? Sind die selbstgesteuerten Arbeitsabläufe in den Grundschulen, ist die Abwesenheit eines «Kanons» und weitgehende Freiheit der Fächerwahl in den Sekundarschulen damit gemeint? Offenbar verläuft die Grenze zwischen dem, was unbedingt gilt und durchgesetzt wird, und dem, was in der Entscheidung der Schüler liegt, ganz anders als in Deutschland. Gehören vielleicht die Inhalte und der Wissenserwerb in einen Bereich der Entscheidungsfreiheit (mitsamt der Option «Try ignorance!»), die Pflicht zu sozial-moralischer Integration, die Nationalhymne, die Verhaltensregeln, die Arbeitsmoral dagegen in einen Bereich von Heteronomie und strenger Kontrolle?

Beobachtungen aus Holland und Frankreich

Auf der Suche nach einem Kontrastfall in der Verteilung von Autonomie und Heteronomie in der Schule kann man vermutlich in solchen Studien fündig werden, die französische Schulnormen in einen Vergleich einbeziehen. Der Unterricht in französischen Schulen gilt als besonders stark lehrergesteuert, der schulische Raum für selbstbestimmtes Arbeiten als besonders eng. Wo können französische Schüler sich auf ihre Selbstbestimmung berufen?

Als französische Soziologin, die mit schulpflichtigen Kindern in Holland lebt, war Jacqueline de Bony zunächst einfach beunruhigt, weil es ihr nicht gelang, mit der Lehrerin ihrer Tochter über deren schulische Fortschritte zu sprechen. Diese praktische Beunruhigung der Mutter liess die Soziologin eine Studie durchführen, in der sie herausarbeitet, dass die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus in holländischen Grundschulen Wohlbefinden und soziale Integration des Kindes, in französischen dagegen seine intellektuelle Entwicklung zum Inhalt hat (de Bony 2003).

In Holland beteiligt die Schule die Eltern an zahlreichen sozialen Aktivitäten wie Versorgung der Kinder während der schulischen Mittagspause, Chauffeurdienste und Begleitung für zahlreiche Ausflüge, Organisation von Schulfesten, Verschönerung der Schulräume, Redaktion eines wöchentlichen Mitteilungsblattes etc. – Diese enge Kooperation zwischen Lehrern und Eltern verschwindet dagegen, sobald die intellektuellen Aspekte der Schule angesprochen sind. Die Inhalte des Unterrichts und die Fortschritte der Schüler werden zwischen Lehrerinnen und Eltern «diskret» behandelt. So werden Fragen und Anliegen, die die französische Mutter als normal erlebt, in Holland verdächtig.

In Frankreich dagegen sollen Eltern Tag für Tag wissen, was ihre Kinder gerade in der Schule lernen. Sie sollen zu Hause darüber sprechen und die Hausaufgaben kontrollieren. Dass Schulkinder zur Familie gehören, lässt sich in vielen französischen Wohnküchen an den Stundenplänen oder auch der Multiplikationstabelle erkennen, die irgendwo in Sichtweite des Frühstücktischs angepinnt sind. Alle Schulergebnisse werden den Eltern von Grundschülern sofort, und das kann heissen mehrmals pro Woche, mitgeteilt und diese Mitteilungen müssen sie gegenzeichnen.

Im holländischen Kontext wirkt die mütterliche Äusserung eines hohen Interesses an den Lernergebnissen ihres Kindes dagegen unangemessen und übereifrig. Hier sieht sich die Lehrerin, wie de Bony schreibt, eher als «Schutzengel» des Kindes, das in der Schule seinen eigenen Weg der intellektuellen Entwicklung finden darf, wobei sich die Eltern besser nicht einmischen sollten. Die Autonomie des Schülers soll ihren Ort im schulischen Lernen selbst finden, das deshalb selbstständige Entwicklung sein soll. Weder die Lehrperson noch die Eltern sollen ein Monopol als Quellen des Wissens beanspruchen. Ihre Kontrolle gilt sogar als kontraproduktiv für die Motivation und die Lernentwicklung des Schülers oder der Schülerin. *Idealiter* soll er selbst erkennen, was er braucht und lernen will. Dagegen soll hier der Bereich seiner sozialen Integration, der Umgang mit anderen Schülern und Schülerinnen vor allem, mit grösster pädagogischer Sorgfalt bedacht und im ständigen Kontakt zwischen Elternhaus und Schule reguliert werden.

Die Selbstbestimmung von Schülern und Schülerinnen kann also verschiedenen Bereichen zugeordnet sein. Wo erfahren französische Schüler und Schülerinnen ihre Autonomie? «Entre nous, bien sûr, au café!» antwortet eine Potsdamer Gaststudentin aus Frankreich. Auf den ersten Blick findet in der Tat die Selbstständigkeit französischer Schüler ihren Ort im Bereich der sozialen Beziehungen, des Spiels, der Freundschaften unter Gleichaltrigen, für welche die Schulpausen und die Stunde nach Schulschluss, die regelmässigen Samstagabend-Feste unter Schülern, aber auch das Freizeitzentrum und auffällig zahlreiche Ferienlager und Schullandheim-Aufenthalte den Rahmen bilden. Hier also, – für die Kleinen im Pausenhof, für die Grösseren im Café – entwickeln sich Vergemeinschaftungen unter Kindern und Jugendlichen, welche die Erwachsenen um ihrer Verantwortung für die Schulleistungen der Kinder willen zwar von Ferne im Auge behalten, insbesondere zeitlich begrenzen, aber nicht etwa pädagogisch beeinflussen sollen. (Das erinnert an das «Moralische Urteil beim Kinde», wo Piaget eben das von Erwachsenen unbeeinflusste Zusammenspiel von Kindern und Jugendlichen als Quelle ihrer moralischen Entwicklung darstellt.) Diese «Parallelkulturen» können bis in den Unterricht hinein

erhalten bleiben, in dem die Lehrperson oft nicht mit einzelnen Schülern ins Gespräch kommt, sondern eine Klasse unterrichtet, sich also an ein Kollektiv wendet und auch nach Stundenende in der Regel nicht für einzelne Schüler ansprechbar ist. So bleiben die Schüler auch im Unterricht eventuell «entre nous», unter sich.

Auf den zweiten Blick wird aber auch sichtbar, dass und wie dieser Bereich der Selbstbestimmung auf die Anforderungen der Schule bezogen bleibt. Aus schulischer Sicht handelt es sich bei den Freiheiten der Schüler um «Freiräume», bei ihren gemeinsamen Aktivitäten um «défoulement», Über-die-Stränge-Schlagen, dem «Freigang» von Soldaten oder Schiffbesatzungen nicht ganz unähnlich. Zum Beispiel machen die Sekundarschulen den Schülerinnen das Angebot, bei der Schulsozialarbeiterin Verhütungsmittel zu beziehen, auch die Pille für den Morgen danach. In moralischer Neutralität gegenüber dem Mädchen, das über sich als Privatmensch und seine Beziehungen zu den Gleichaltrigen verfügen mag, wie es will und wie seine Eltern es zulassen, kann und muss die Schule doch dafür sorgen, dass die Schülerin ihren Abschluss nicht etwa durch eine Schwangerschaft gefährdet. Hier muss die Selbstbestimmung der Unmündigen ihre Grenze erkennen, und zwar um ihrer künftigen Autonomie willen, denn wenn sie der Aufklärung ihrer Gedanken, die der Unterricht verspricht, und der Zeugnisse, die nur die Schule verleihen kann, nicht teilhaftig würde, wäre es auch um ihre Chance geschehen, künftig als autonome, selbstverantwortliche und sozial angesehene Bürgerin und Arbeitskraft am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. – Die Option «Try ignorance!» kann es hier nicht geben, weil Unwissenheit direkt in die Abhängigkeiten führen muss, die mit Vorurteilen, Uninformiertheit und schlechtem Zugang zum Arbeitsmarkt einhergehen.

Dass es sich bei den hier angesprochenen Gesellschaften gleichermassen um moderne Leistungsgesellschaften handelt, in denen die Schulerfahrung Teil der Sozialisation des modernen, autonomen Individuums ist, steht dem Befund nicht entgegen, dass die Aufgaben und Zuständigkeiten der Schule kulturell sehr verschieden definiert sein können. So variiert sowohl der Begriff der «Leistung», die sie den Schülern jeweils abverlangt, als auch die Bedeutung des «Schulwissens», das offenbar in Holland, Kanada, den USA in Standards und Tests verpackt als gut verschnürtes Päckchen weitergereicht werden kann, aber nicht als geeignet gilt, Beziehungen zwischen Schülern, Lehrern, Eltern zu stiften und mit Inhalt zu füllen, während umgekehrt das Wissen, – «le savoir» – in Frankreich sozusagen das Nervensystem der Republik darstellt, das alle Beziehungen in der Schule und darüberhinaus stiftet, durchzieht und ordnet und den Menschen ihren sozialen Wert verleiht.

Literatur

Bony, Jacqueline de: Individual autonomy and socialization at the Dutch elementary school: the relationship between the individual and the group. In: Wim Jochems et al. (Red.): Grenzeloos leren. Proceedings van de 30e Onderwijs Research Dagen. Heerlen: Open Universiteit Nederland 2003

Rademacher, Sandra: Fortgesetzte Berichte über einen Forschungsaufenthalt an Grundschulen in Pennsylvania/USA. Ms Institut für Pädagogik der Universität Potsdam 2004

Volkholz, Sibylle: Oh, wie schön ist Kanada! Vortrag am 8.11. 2004 am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Notes on the Concept of «Educational Autonomy» in Spanish Pedagogic Literature

■ Antonio Viñao

Under the entry for «autonomy», the *Diccionario de Pedagogía* published in 1936 under the direction of Luis Sánchez Sarto, by the Labor publishing house, undoubtedly one of the most prestigious of its kind until well into the second half of the twentieth century in Spain, only referred to «university autonomy». This institutional conception with its exclusive reference to the university sphere for the term autonomy, had been the predominant conception in the second half of the nineteenth century and the early years of the twentieth. In Spanish pedagogic literature when the term «autonomy» was used, it generally referred to university autonomy against the power of the State or Catholic Church and, indirectly, university teachers in the face of both powers. Thus the autonomy of the university as an institution came to be confused with or reduced to the professional freedom of the university lecturer as a guarantee of independence and right of free speech against political or religious powers (Lozano 1995). Only at the beginning of the twentieth century and after university assemblies of 1902, 1905, 1912 and 1922 were held, in which a relative de-centralization of the

university in relation to the State was requested, and the Decree of University Autonomy in 1919, annulled in 1922, was there a broader conception that would include not only recognition of the university as a legal entity, legally confirmed in 1924, but also its right to greater or lesser organizational, economic and pedagogic autonomy. However, it concerned a legal-political concept rather than an educational one, as the *Diccionario de legislación de primera enseñanza* of Victoriano Fernández Ascarza, in 1924, would recognize when referring to «University and pedagogic autonomy». This legal-political conception was only applicable to the institution of the university itself and its teachers, though as an exception should be pointed out the Legal Decree of October 21 1868, of very short operation, that extended the concept of freedom of teaching and, along with it, of the students in freeing them from the obligation to attend class or to follow a set order to pass the subjects established in the study plan.

However, the restriction of the term «autonomy» in the *Diccionario de Pedagogía Lábor* of 1936 to university autonomy seems strange. It is widely acknowledged that said dictionary reported the essential thinking and pedagogic renovation taking place in Spain in the first third of the twentieth century, and in particular the New Education movement and experimental and scientific psycho-pedagogy. By that date, a certain spread in the application of the term «autonomy» had already been achieved, from an institutional perspective, at other levels of education and to the students, whether under the expression «self government» or that or «pupil autonomy» and «school freedom», both for student and teacher, as Luis Santullano would point out in his book, published in 1928, entitled *La autonomía y la libertad en la educación*. Furthermore, the translation into Spanish of *L'autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la Nation et pour L'Humanité* by Adolphe Ferrière had been published in 1926, under the title *La educación autónoma. Arte de formar ciudadanos para la nación y para la humanidad*, and in 1929 there would also appear the translation of another of Ferrière's works on student autonomy, *La liberté de l'enfant à l'école active*, published in Brussels just a year previously, 1928. By 1936, whether from translations or more especially the *Revista de Pedagogía* (1922–1936), directed by Lorenzo Luzuriaga and other publications of his publishing house, Spanish readers were aware of the different experiments in school and learner autonomy carried out under the ample umbrella of the so-called New Education (Viñao 2004).

Thus, in 1960 when Luzuriaga, in exile in Argentina published with Losada in Buenos Aires his *Diccionario de Pedagogía*, he would distinguish, as he had done in 1942 in *La educación nueva,* between various meanings for the term «autonomy» in relation to education:

a) The goal of moral education in the Kantian sense of a moral norm, neither heteronomous or externally imposed, but a moral norm emanating from the individual's autonomous will. This was to be in open contrast to the only meaning for the term «autonomy» given in *Diccionario de Pedagogía Labor* of 1964, directed by the pedagogue of Catholic-conservative ideology Víctor García Hoz, in way of reply to that published by the same publishing house in 1936. A meaning, of course, openly criticized in this latter dictionary.
b) Self government of students in relation to: activities beyond the strictly academic; internal rules, order and discipline; establishment of societies and children's clubs for the organization of extracurricular activities; government and running of the classes and school; the so-called free school communities (Freie Schulgemeinde).
c) Autonomy of the academic institutions to determine their study plans and programmes.
d) Management of state education by representatives from the education world, under Parliament's control, but independent of the government.
e) University autonomy.
f) Autonomy of pedagogy as a science connected to others (philosophy, psychology, sociology, etc.) but independent of other sciences.

From all these meanings, the most common in Spanish pedagogic literature of recent years is that which, beyond the university sphere, refers to the economic-administrative, organizational and especially pedagogic autonomy of primary and secondary teaching centres. In particular, it highlights the need for fit between students and environment and officially established curriculums when drawing up teaching projects and the search for economic resources. Whether from the context of neo-conservative education policies of a privatizing tendency or from policies of educational renovation arising from the teaching centres themselves, there is a marked contrast between the speeches in favour of said autonomy and the survival of a ruling tradition that limits and stifles it (Bolívar 2004). In any case, a significant evolution in the field of conceptual relationships for the term «education autonomy» would be that which showed the step from its connection and relationship in the 1970s and 80s with the terms «participation» and «education community» to its connection and relationship in the 1990s and early twenty first century with those of «internal evaluation» and «self evaluation».

However, conceptualizations of the expression «education autonomy» in the sense of what has been termed «grammar of the schooling», school cultures or the internal forces governing education systems are rarer and more recent. Although in the latest Spanish pedagogic literature examples can be found of the expression «grammar of the schooling» (in the fields of didactics and history of edu-

cation), the fact is that, at least among historians of Spanish education, the expression «school culture» has found more favour in indicating the relative autonomy of education systems and school practices of teaching and learning.

On the other hand, recent use of the expression «school culture», or rather «cultures» leads to at least three different meanings in relation to the expression «education autonomy»:

a) Influenced by the work of André Chervel (1998), the generative power of said cultures and their relatively autonomous character as a place where school disciplines arise, are shapen, develop and die as a characteristic product of the same.
b) Similar to the expression «grammar of the schooling», the relative failure of successive education reforms that only scratch the surface or make superficial changes to the combination of mentalities and practices, behaviours and beliefs sedimented over time in education institutions and that make up the school culture, an autonomous production of school and academic manners and ways of teaching and learning (Viñao 2001, 2002).
c) Finally, the relative autonomy of educational systems to generate tendencies, processes and internal forces (systematization, horizontal and vertical segmentation, educational pressures at each level of teaching upon precedents in time, teaching models, etc.) independent of the context in which they are shaped and developed (Ossenbach Sauter 2002; Viñao 2002).

Do these old or new meanings of the term «educational autonomy» in themselves imply total and absolute independence of educational systems and practices from other social fields such as the economic or political spheres? Furthermore, do these meanings imply an «idealization» of educational systems and practices as a social field unpolluted by ideologies or private, biased or corporate interests (typical of economics and politics), seeking only the well-being, freedom and dignity of children and thereby humanity as a whole? Not necessarily, although some have so maintained or thought. As much in school disciplines as in school cultures or educational systems, what is generally upheld (against those who conceive of education as an epiphenomenon, product of economic and political factors), is that these educational formations have a relative autonomy as well as their own internal tendencies or forces that are not completely autonomous. Moreover, they are pervaded by and embody (as in any other organized and formalized human activity) ideologies and private, biased or corporate interests. Ideologies and interests, ways of thinking and behaving, beliefs, routines and patterns which influence, contaminate and shape teaching as much as learning.

References

Bolívar, Antonio: La autonomía de los centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobreregladas. In: Revista de Educación 333(2004), pp. 91–116

Lozano, Blanca: La libertad de cátedra. Madrid: Marcial Pons 1995

Ossenbach Sauter, Gabriela: Génesis de los sistema educativos occidentales en el ámbito nacional. In: Alejandro Tiana Ferrer/Gabriela Ossenbach Sauter/Florention Sanz Fernández (coords.): Historia de la Educación (Edad Contemporánea). Madrid: Uned 2002, pp. 21–43

Santullano, Luis: La autonomía y la libertad en la educación. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1928

Viñao, Antonio: Do Education Reforms Fail? A Historian's Response. In: Encounters on Education 2(2001), pp. 27–47

Viñao, Antonio: Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid: Morata 2002

Viñao, Antonio: La Revista de Pedagogía (1922–1936), Lorenzo Luzuriaga (1889–1959) y la Educación Nueva, paper presented at the ISCHE Conference that took place in Geneva in July 2004.

Übersetzung aus dem Spanischen: Joy Morris

Fortschritt ohne Ideologie einer pädagogischen «Autonomie»: die Schule als Schlüssel sozialer Transformationsprozesse im spanischen Sprachgebiet

■ Gabriela Ossenbach

Im Rahmen der Modernisierungsdebatte der Pädagogik im 19. Jahrhundert hat es in den spanischsprechenden, katholischen Ländern keinen substanziellen Versuch gegeben, eine formelle Ethik zu begründen – mögliche Kant-Rezeptionen waren sehr begrenzt. Stattdessen dominierte die Absicht, die traditionelle Vermittlung objektiver Werte unter weltliche Kontrolle zu stellen. In diesem Zusammenhang kann der spanische Fall der liberal-krausistischen Reformer – ihr Verständnis von Menschheit sowie ihr Rekurs auf die Neutralität der Schule in Fragen der Religion und Politik[1] – einige Hinweise zum Problem der «pädagogischen Autonomie» geben; insbesondere wenn man bedenkt, dass die liberalen Bemühungen zur Trennung vom kirchlichen (und etwas schwächer vom staatlichen[2]) Machtbereich, eher zur Auseinandersetzung mit Begriffen wie «Freiheit» und «Neutralität» (der Lehre, des Denkens, der Wissenschaft, der Bildungspolitik etc.), als zur Klärung eines generellen Autonomiebegriffs führten.

Diese Art des Diskurses findet sich in ähnlicher Form nahezu in ganz Lateinamerika, wo der staatliche, gesellschaftliche und folgerichtig auch pädagogische Säkularisierungsprozess – im Anschluss an die politische Unabhängigkeit – bis weit ins 19. Jahrhundert hinein enorme Spannungen nach sich zog. Zum Ende des Jahrhunderts bot schliesslich der Positivismus mit seiner Wissenschaftslehre und laizistischen Moral einigen Ländern (etwa Argentinien, Uruguay, Mexico, Brasilien) den zur Modernisierung notwendigen Rahmen. Dies trug dazu bei, den Säkularisierungsprozess im Erziehungssystem – soweit möglich in noch stärkerem Masse als in Spanien – voranzutreiben und gleichzeitig an die Bedingungen der neuen Gesellschaftsordnung anzupassen.

Generell kann man sagen, dass sich die Erziehung sowohl in Spanien als auch in Lateinamerika am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Dienst der sozialpolitischen «Regenerationsbewegung» stellte. Auch wenn von Seiten einiger aufstrebender Reformansätze eine Pädagogik «vom Kinde aus» propagiert wurde (Fröbelscher Kindergarten und verschiedene Tendenzen der Reformpädagogik), blieb die staatliche Schule immer in das politische Tagesgeschehen und die sozialreformerischen Bestrebungen involviert. Gerade in den Augen der Politiker und Sozialreformer war *sie* das prädestinierte Instrument der Modernisierung, Sozialhygiene und des gesellschaftlichen Fortschritts. Selbst die universitäre Autonomiebewegung, die in Lateinamerika vor allem seit der Universitätsreform von Córdoba (Argentinien) 1918 hohe Eigendynamik entwickelte, trat aus ihren institutionellen Grenzen und verfolgte Initiativen, die nicht nur die Arbeiterschaft der Universität annähern sollte, sondern in vielen Ländern auch zur Formierung politischer Führungskräfte beitrug.

Andererseits wird man im Fall Lateinamerikas auch hervorheben müssen, dass die verspätete Einrichtung der Lehrerausbildunganstalten und der Pädagogik-Studiengänge an den Universitäten (Ende des 19. Jahrhunderts) die Entstehung eines *eigenen* pädagogischen Diskurses gehemmt hat. Wie bereits erwähnt ist das Thema der Erziehungsfragen vor allem als Teil eines politischen und sozialreformerischen Diskurses zu verstehen, der mehrheitlich von Juristen geführt wurde. Als zu Beginn des 20. Jahrhunderts die ersten Gegentendenzen zum Positivismus auftraten, sollte besonders die deutsche Erziehungsphilosophie entscheidenden Einfluss auf die neu geschaffenen Anstalten zur Ausbildung der Lehrerschaft gewinnen. Eine der einflussreichsten Figuren dieser Entwicklung war neben anderen der spanische Philosoph Ortega y Gasset, der zahlreiche Schüler in Hispanoamerika hatte. Nach anfänglicher Auseinandersetzung mit dem Neukantianismus Natorps, wandelte sich Ortega zu einem engen Gesinnungsgefährten Max Schelers und dessen Ethik der personalen Werte (materielle Werteethik). Dieser und andere deutsche Intellektuelle lösten eine Wiederbelebung des Pädagogik-Diskurses aus, in dessen Rahmen synkretisch und eklektisch so unterschiedliche Autoren wie Pestalozzi, Kant und Natorp, Scheler, Spranger, Dilthey, Wyneken und Ernst Krieck, ebenso wie der Italiener Giovanni Gentile – um nur einige der am häufigsten Zitierten zu nennen – rezipiert wurden. Die Auseinandersetzung um die «Kulturwerte» und die persönliche Autonomie des Individuums verankerte sich damit fest bei den lateinamerikanischen Pädagogen[3]. Dies trug dazu bei, dass fortan nicht nur neoidealistische Elemente, sondern in einigen Fällen katholisch-konservative Positionen erneut an Bedeutung gewannen, ohne dass damit eine gleichzeitige Verteidigung demokratisch oder klassisch liberaler Werte ausgeschlossen gewesen wäre.[4] Ausserdem überschnitt sich der antipositivistische Diskurs jener Zeit mit der von Seiten der Philosophie vorgetragenen Sorge

um eine Wesensdefinition der hispanoamerikanischen Kultur gegenüber dem Utilitarismus der angelsächsischen Kultur. Bei Autoren wie José Enrique Rodó (*Ariel,* 1900) oder José Vasconcelos (*La Raza Cósmica*, 1925; *Indología*, 1926) führte diese Art der Besorgnis zu nicht unerheblichen Konsequenzen für die generelle Legitimierung der Pädagogik.[5]

In Lateinamerika, aber auch in Spanien, gründete sich nach dem II. Weltkrieg die durch internationale Institutionen geförderte Ausweitung der Schulpolitik auf die Humankapitaltheorie, wobei die Schule selbst zum Instrument und Garant des ökonomischen Fortschritts werden sollte. Dies löste in den 1960er- und 70er-Jahren einen ausserordentlichen quantitativen Zuwachs auf den verschiedenen Ebenen der Erziehungssysteme aus. Der offizielle «Entwicklungs»-Diskurs verschob dabei die Auseinandersetzung mit den Problemen und Zielen der Erziehung weg von der Schule und den lehrerbildenden Institutionen hin in die staatlichen Planungsbüros. Im Rahmen dieses intensiven technokratischen Diskurses kam es praktisch zu einer Ausschaltung jeglicher philosophischen Diskussion über das Problem der pädagogischen Autonomie. Der Lehrer wurde «ent-intellektualisiert» und seine Professionalität in Frage gestellt, sodass die in den 20er- und 30er-Jahren erfolgreich verankerte «Spiritualisierung» in den lehrerbildenden Institutionen faktisch obsolet wurde. Mit den Worten eines UNESCO-Vertreters jener Jahre: «In jener Zeit entstand auf dem Kontinent ein neuer Stil zur Untersuchung der pädagogischen Probleme; eine neue Pädagogik basierend auf reiner Objektivität in der Analyse der empirischen Daten mit dem Ziel, die Entwicklungsschritte durch eine gesicherte Diagnose planen zu können. Dabei handelte es sich um eine systematische, kohärente und vor allem unspektakuläre Arbeit abseits jeglicher Propaganda, Vorurteile oder sonstiger Vorgaben; mit anderen Worten, die Anwendung des wissenschaftlichen Arbeitens auf die Untersuchung der Erziehungssysteme war die Geburt einer Pädagogik der integrativen Planung von Erziehung» (Covarrubias 1975, S. 40).

In den 1970er-Jahren wurde aus verschiedenen Perspektiven diese Entwicklung Lateinamerikas im Bereich der Politik und Wirtschaft samt der Parallelen zum Umgang mit Erziehungsfragen in Frage gestellt. Grundlage dafür bildete die Dependenztheorie (vgl. Carnoy 1977; Puiggros 1980; Labarca 1977). Dennoch bezog sich die Kritik am staatlichen Direktivismus dieser Jahre nicht auf die Autonomie von Schule und Erziehung. Stattdessen verallgemeinerte man die Ideen der «Volksbildung» (*educación popular*) zum «antihegemoniellen» Diskurs und sicherte damit die Schlüsselfunktion der Schule bezüglich sozialer Transformationsprozesse. Ein charakteristisches Beispiel für die hierbei grundlegende dualistische Gegenüberstellung der Begriffe «Herrschaft» und «Befreiung» ist die «Pädagogik der Unterdrückten» von Paulo Freire (vgl. Pineau 1994). Auf derselben Linie, wenn auch im Bereich der Erziehungsgeschichte, liegt die in Argentinien entwickelte historiographische Tendenz, öffentliche Erziehung – in diesem Land unter dem Einfluss einer starken Tradition – hinsichtlich ihrer Funktion der «Normalisierung» zu interpretieren und gleichzeitig anderen «populären», «volksnahen» (*populares*) Erziehungsansätzen gegenüberzustellen, die im Laufe der argentinischen Geschichte zu einer Verschiebung innerhalb und letzlich sogar zum Bruch mit dem «hegemoniellen» Diskurs geführt hätten.[6] Aus der Sicht anderer Forscher ist auch in Lateinamerika Foucault Quelle einer wichtigen Kritik gegenüber der Schule als Instrument der Macht geworden.

Die derzeitige Dezentralisierung der Erziehungssysteme in Lateinamerika und die so genannte «institutionelle Autonomie der pädagogischen Einrichtungen» – durchgesetzt im Zuge einer neoliberalen Politik, die damit den Diskurs über Pädagogik hin zu Finanzinstitutionen wie der Weltbank verschoben hat – steht zum guten Teil mit einer «Markt»-Politik in Zusammenhang, nach deren Auffassung die Schulen unter einander nach dem harten Model von Angebot und Nachfrage konkurrieren sollen; verschiedene externe Bewertungsverfahren bestimmen dabei den Rahmen finanzieller Zuschüsse. Dennoch hat diese Form der Autonomie in einigen Fällen auch dazu beigetragen, neue Räume der pädagogischen Autonomie zu öffnen und alternative Projekte für ethnische Minderheiten, Regionalkulturen und andere Gruppen zu verwirklichen (vgl. Álvarez Gallego 2000, S. 11ff.). Paradoxerweise fordert diese Politik der Dezentralisierung und institutionellen Autonomie des Erziehungssystems nun wiederum zu jener Professionalisierung der Lehrerschaft auf, die in der durch ökonomische Euphorie geprägten Vorphase lediglich als sekundär behandelt worden ist. Einige pädagogische Ansätze verweisen erneut auf die Rolle des Lehrers als Intellektuellen und der damit identifizierten Diskurs- und Aktionsfähigkeit gegenüber den Übergriffen aus den Bereichen der Wirtschaft und Politik.[7] Allerdings besteht im Allgemeinen weiterhin eine tiefe Besorgnis um den Beitrag der Schule zu aktuellen sozialen und politischen Transformationen. Diese Sorge richtet sich vermehrt auf die Möglichkeit neuer staatsbürgerlicher Werte, die durch Schulen vermittelt werden sollen. Vor dem Hintergrund des Wirkungsverlust religiöser und patriotischer Ideale spielt hier die Integration neuer Ansätze wie die einer multikulturellen, ökologischen und pazifistischen Erziehung oder auch im Bezug auf die allgemeinen Menschenrechte eine wichtige Rolle.

Alle diese zugegebenermassen recht allgemeinen und skizzenhaften Überlegungen führen zu dem Schluss, dass die führenden Diskurse in Lateinamerika während des 19. und 20. Jahrhunderts alles andere als die pädagogische Autonomie zum Gegenstand hatten. Pädagogik wurde im Rahmen *politischer, sozialer* und *wirtschaftlicher* Zielsetzungen diskutiert, neben denen nur wenig Platz zur

Reflexion der Schulkultur und ihrer spezifischen Eigenschaften, Normen und Traditionen blieb. Offensichtlich scheint, dass eine umfassende Geschichte des Konzepts «Pädagogische Autonomie» notwendig wäre, um zu genaueren Ergebnisse im Bereich Hispanoamerikas zu gelangen. Andererseits sollten die neuen Räume der Autonomie, die von Seite der zur Zeit aktuellen Politik der Dezentralisierung wieder zugestanden werden und sicher weitere Überlegungen zur spezifischen Schulkultur liefern werden, in keinem Fall darüber hinwegtäuschen, dass die Schule in Lateinamerika auch weiterhin als *das* Instrument sozialer Erlösung, politischer Emanzipation und wirtschaftlichen Fortschritts verstanden wird.

1 Die Richtlinien der *Institución Libre de Enseñanza* – 1876 auf krausistische Initiative hin gegründet und bis 1939 einer der wichtigsten Einflussfaktoren auf die spanische Pädagogik – gaben vor, dass die Einrichtung sich «vollkommen abseits von jeder Art der Religiosität sowie philosophischen Strömung und politischen Parteien» halten sollte, «lediglich dem Grundsatz der Freiheit und Neutralität der Wissenschaft, somit also der Unabhängigkeit von Forschung und Darstellung gegenüber jeglicher anderen Autorität ausserhalb des persönlichen Gewissens des Lehrers – selbstverantwortlich für seine Lehre – verpflichtet» (in: Puelles Benitez 1989, S. 261).

2 Im Allgemeinen verteidigten die Liberalen die Rechtshoheit des Staates, um die kirchlichen Anstrengungen in Erziehungsfragen einzudämmen.

3 Einer der bedeutendsten Pädagogen war der Argentinier Juan Mantovani, dessen mehrfach wieder aufgelegten Werke grosse Verbreitung fanden und erhebliches Gewicht in der Lehrerausbildung sowohl in Lateinamerika als auch in Spanien besassen. Seine in dieser Hinsicht repräsentativste Schrift ist *Educación y plenitud humana* (1933), die 1972 (Buenos Aires, Ed. El Ateneo) bereits die neunte Edition erfuhr. Nach Mantovani, «besteht das Ziel der Erziehung darin, das Individuum zu *personalisieren.* Die *Person* ist das Individuum, welches durch eine Vereinigung von Subjektivem und Kulturellem, eine Totalität und damit verinnerlichte Bedeutung und Existenz erreicht» (Mantovani 1972, S. 63). Mantovanis Konzept der Erziehung bewegt sich in einem als «Antinomienspiel» verstandenen dualistischen Begriffsschema zum Beispiel zwischen «Vererbung und Erziehung», «Individuum und Gesellschaft», «Autorität und Freiheit», «Realität und Ideal», «Spontanität und Reflexion», «Bildung und Ausbildung» (ebd., S. 23ff.).

4 Persönlich erinnere ich mich an die noch franquistisch geprägte Zeit um 1975, während der ich an der Universidad Complutense de Madrid Pädagogik studierte. Damals wurde für Fragen der Allgemeinen Erziehungslehre Mantovani benutzt und von uns studiert. Es wäre ausgesprochen reizvoll, hier die Frage nach einem Einfluss Mantovanis und anderer Pädagogen seiner Epoche auf die so genannte «educación personalizada» zu stellen, die der Opus Dei-Pädagoge Víctor García Hoz in Spanien verbreitete. García Hoz war zweifellos einer der schillerndsten und einflussreichsten Pädagogen im Spanien der 1960er- und 70er-Jahre. Andererseits erscheint die Demokratie bei Mantovani als einer der Werte der Erziehung: «Der Geist der Demokratie verwandelt sich – bei den Lebensformen, die er begeistert – in Respekt gegenüber der Person beruhend auf der Würde des Einzelnen, die uns dazu befähigt frei zu urteilen und verantwortlich zu handeln» (Mantovani 1958, S. 51).

5 Besonders auffällig ist in diesem Zusammenhang die Kritik Vasconcelos am Pragmatismus von John Dewey, den er in seiner Funktion als Sekretär für Öffentliche Erziehung während der Mexikanischen Revolution (zwischen 1920 und 1924) noch als Ideengeber für einige wichtige Erziehungskampagnen verwendet hatte. In seiner Schrift *De Robinson a Odiseo: pedagogía estructurativa* (1935) heisst es hingegen: «*All learning by doing,* proklamiert Dewey und glaubt auf diesem Weg sein Ideal – die Anpassung des Kindes an seine Umwelt – verwirklichen zu können. Aber einfach so, ohne Schule, verkünden sich bei den überlebensfähigen Spezies nicht einmal diese Programme selbst. Jeder weiss, dass über das *agere* hinaus das *inteligere* steht; das heisst, das vernunftbegabte Tier, das seit Aristoteles im Gegensatz zur irrationalen Familie erfasst ist» (Vasconcelos 1958, S. 1506f.). Was die Wesensdefinition der amerikanischen Kultur betrifft, betont Mantovani das Fehlen einer höher stehenden objektiven Ordnung, an der das Leben auszurichten wäre. «Südamerika ist eine Kultur der Zukunft, die darauf wartet eingelöst zu werden. Seine Existenz – noch *ohne Ordnung* – muss organisiert werden wie und als ein Ganzes» (Mantovani 1972, S. 104).

6 Einen Einblick in diese durch Adriana Puiggrós geführte historiographische Tendenz findet sich in der Reihe *Historia de la Educación en Argentina* (8 vols.), erschienen in Buenos Aires bei Ed. Galerna 1990–1997; siehe hier besonders Vol. I: *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885–1916).* Verschiedene Kritiken demgegenüber bei Ascolani 2000.

7 Die in dieser Hinsicht wichtigste Strömung ist die in Kolumbien führende Gruppe *Historia de la Práctica Pedagógica.* Eine Zusammenstellung der wichtigsten Theorien findet sich in Zuluaga 2003.

Literatur

Álvarez Gallego, Alejandro: La autonomía institucional de los centros educativos en Iberoamérica. In: Inmaculada Egido Galvez (et al.): Organización y gestión de los centros educativos en Iberoamérica. Madrid 2000

Ascolani, Adrián: The Historiography of Education in Argentina during the 1990s. Theoretical Lines and Conceptual Contributions. In: Paedagogica Historica 36(2000)3, S. 869–908

Carnoy, Martin: La educación como imperialismo cultural, México (Siglo XXI) 1977

Covarrubias, Alejandro: Proyecciones de la pasión de enseñar. Santiago de Chile 1975

Labarca, Guillermo (et al.): La educación burguesa. México 1977

Mantovani, Juan: La educación popular en América. Aspectos y problemas. Buenos Aires 1958

Mantovani, Juan: Educación y plenitud humana. Buenos Aires 1972

Pineau, Pablo: El concepto de ‹educación popular›: un rastreo histórico comparativo en la Argentina. In: Revista de Educación (1994), N° 305, S. 257–278

Puelles Benitez, Manuel de (ed.): Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República. Textos y Documentos, Vol. III. Madrid 1989

Puiggrós, Adriana: Imperialismo y educación en América Latina. México 1980

Vasconcelos, José: De Robinson a Odiseo: pedagogía estructurativa. Madrid 1935

Zuluaga, Olga Lucía (et al.): Pedagogía y Epistemología. Bogotá 2003

Übersetzung aus dem Spanischen: Carlos Lemke Duque

Die «pädagogische Autonomie» in der erzieherischen Reflexion Italiens

■ Alessandro Mariani

Die Frage der «Autonomie» der Erziehungswissenschaft im Verhältnis zu anderen Human- und/oder Sozialwissenschaften berührt eine ganzheitliche Betrachtung der Geschichte der Pädagogik und der jüngsten theoretischen Forschungen im Feld der Erziehung. Dieser Punkt ist ein hervorstechendes Merkmal der Pädagogik gegenüber den Erziehungstechnologien, der Erziehungssoziologie, der Psychopädagogik, der Philosophie, der Geschichte, der Linguistik, der Biologie und sogar der Sozialpädagogik, die in Italien (auch offiziell) den Bereich der Allgemeinen Pädadogik durchdrungen hat. Alle diese Spezialismen fördern die Hinwendung und häufig auch Irreleitung der Pädagogik zu Techniken, Politiken, Praktiken oder sonstigen Wissenschaften der Erziehungswelt. Dieses Problem kann nicht *a priori* gelöst werden, sondern bedarf einer Handhabung im Rahmen eines kritischen Dialogs zwischen der Pädagogik und den anderen Wissenszweigen des Erziehungsbereichs, durch den die Pädagogik selbst als «autonome» Lehre aufgewertet wird, die ständig diskutiert werden muss, ohne Anspruch auf eine *für ewig* geltende Betrachtung oder Fixierung erheben zu können. Denn schliesslich strebt die Erziehungswissenschaft, wie alle Human- und Sozialdisziplinen nicht nach der absoluten Wahrheit; das Ziel empirischer Wissenschaften wie der Pädagogik liegt eher in einer Verbesserung der Lebensbedingungen des Menschen durch seine Befreiung und die Bereicherung seiner Existenz.

In den letzten Jahren trat die Notwendigkeit einer doppelten Neuausrichtung innerhalb des pädagogischen Diskurses (*discorso pedagogico*) immer deutlicher zutage: Einerseits zeichnete sich die Gelegenheit ab, der Forschungspraxis in der Erziehung einen ursprünglicheren, angemesseneren und produktiveren Sinn zurückzuverleihen, andererseits wurde Spezifizität gefordert und damit die «Autonomie» dieser Forschung. Diese Vielfalt an Positionen trug so dazu bei, dass die «pädagogische Autonomie» als Fähigkeit der erzieherischen Lehren beschrieben wurde, die (individuellen und gesellschaftlichen) Probleme des Kulturerwerbs, der Erlernung und der Bildung willentlich zu durchschreiten und zu fokussieren. So ist sie folglich ein kritisch geprägtes Verfahren, das die erzieherischen Praktiken betrachtet und diese zu einer authentischeren Bedeutungsdimension hinwendet.

Die zahlreichen theoretischen Perspektiven, die das pädagogische Gefüge in Italien geprägt haben, konnten einige Schlüssel- oder Leitelemente der Pädagogik als «autonome» Wissenschaft hervorheben: epistemologische Grundausrichtung, Betrachtungsgegenstände, Regelungen, spezielle Gesetze, heuristische Modelle, Untersuchungsmethoden oder spezifische Lexik. Die bedeutendsten Ergebisse zeigen, dass die Pädagogik als «autonome» Wissenschaft betrachtet werden kann, vorausgesetzt «Autonomie» wird nicht mit Isolierung verwechselt. Denn wie viele Wissenschaften ist auch die Pädagogik mit anderen Disziplinen verknüpft, von denen sie Daten und Informationen bezieht, um diese ihren Zielsetzungen entsprechend folgerichtig zu verarbeiten. Auch in Italien besteht das *Proprium* der pädagogischen Forschung aus der Bildung, die hier in psychologischer, aber vor allem in sozialer und anthropologischer Hinsicht verstanden wird. Die Pädagogik befasst sich folglich mit der Bildungstätigkeit und ihrer Verwirklichung in zwischenmenschlichen Beziehungen, unter bestimmten Bedingungen sowie in Bezug auf jene Wertekonstellation, auf die sie sich beruft: die Freiheit des Individuums, das Recht eines jeden Einzelnen auf Bildung oder die Achtung der Person.

Die «Autonomie» der Pädagogik bedeutet keineswegs den Ausschluss, sondern vielmehr die Rechtfertigung von Verhältnissen gleicher wissenschaftlicher Würde der Pädagogik im Hinblick auf andere Disziplinen, angefangen bei der Philosophie und den Human- sowie Sozialwissenschaften, mit denen sie Wege der Kommunikation und der Zusammenarbeit aufbauen kann und muss. In Italien verfügt die Pädagogik über ein eigenes allgemeines Gefüge (Allgemeine Pädagogik) und eine eigene theoretische Ausprägung (Erziehungsphilosophie), umgesetzt im Rahmen besonderer Wissenszweige (Erziehungswissenschaften). Ihre Forschungen, Projekte und Massnahmen berühren tatsächliche Probleme, da sie die Menschen in ihrer kulturellen Lebensweise, ihrer geistigen Entwicklung, ihrem kulturellen Ausdruck betreffen.

Sowohl das weltliche als auch das religiöse, in der Regel katholisch geprägte Umfeld brachten in Italien verschiedene Positionen hervor, die in der «kritischen Pädagogik» gewissermassen zu einem gemeinsamen Nenner finden. Dieses Modell entstand zwischen den 70er- und 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts, als die Pädagogik eine äusserst intensive Phase durchlief, in deren Verlauf sie – in erster Linie – mit dem Strukturalismus, der Psychoanalyse, der kritischen Soziologie, dem De-

konstruktivismus und der Hermeneutik im Dialog stand. Eine bedeutende Zeit, gekennzeichnet von einem radikalen Entmystifizierungsprozess, der die der zeitgenössischen Pädagogik innewohnenden Konditionierungen und Latenzen entlarvte. Die kritisch-radikale Bewegung der pädagogischen Erneuerung als Teil dieses Ganzen gliederte sich in eine Reihe von Forderungen und Spezifizitäten, zu denen auch die – eindeutig pädagogische – Emanzipierung des Individuums zählte. Diese kulturelle Grundstimmung fand in der «kritischen Pädagogik» ein wesentliches Werkzeug, um die erzieherischen Institutionen aus den Angeln zu heben und wurde so zum idealen Nährboden für die Erarbeitung einer praktisch-theoretischen Dekonstruktion der Pädagogik sowie einer neuen Art, die Probleme der Erziehung anzugehen, die Institution Schule zu interpretieren, die Einrichtung Familie zu vertiefen und neuartige pädagogische Betrachtungen anzustellen. In diesem Klima einer radikalen Revision der erzieherischen Prozesse, didaktischen Verfahren und theoretischen Untersuchung wurde die Pädagogik in ihren Konditionierungen, Interessen und hegemonischen Ausprägungen «demontiert». So konnten sich einige innovative Modelle behaupten, die auf gänzlich andere Prinzipien und Werte als die vorherrschenden ausgerichtet waren. Diese «anti-pädagogische» Erfahrung unterstützte den Ruf nach einer stark wissenschaftlich geprägten, das heisst «autonomen» Erziehungslehre, förderte die Demaskierung der von den Erziehungseinrichtungen bewirkten sozialen Reproduktion, half im Kampf gegen die «Mythen der Erwachsenen», trug zur Rückgewinnung und Aufwertung des Kindesalters bei, bewirkte die Anprangerung «perverser» Lehrformen und der «unmöglichen» Verfahrensgebundenheit der Pädagogik, ermöglichte die Rückbesinnung auf den Stellenwert des erzieherischen Verhältnisses und begünstigte so nicht-führungsbezogene, anti-institutionelle und progressive Praktiken der Pädagogik. Zusammenfassend lässt sich von einem Paradigma sprechen, in dem Betrachtungen, Debatten, Stellungnahmen und Modelle einen theoretisch-methodologischen Weg vorzeichneten, der – wenngleich vielschichtig, verschiedenartig, polyzentrisch, spannungsgeladen – die grundlegenden Aspekte der pädagogischen und erzieherischen Lehre dekonstruierte, um sie *iuxta propria principia* neu zu erdenken.

Von einem sehr hohen theoretischen Niveau aus strebte die Riege der italienischen Wissenschafter (von Franco Cambi und Alberto Granese über Eliana Frauenfelder, Riccardo Massa, Enza Colicchi, Rita Fadda, Marielisa Muzi bis zu Alba Porcheddu und Giuseppe Spadafora), die diese *côté* der zeitgenössischen Pädagogik gefördert hatten, zu einer Zergliederung oder Neugliederung der traditionellen Pädagogik mit ihrem Ballast aus Kompromissen, Mehrdeutigkeiten, Widersprüchen, Perversionen. Dieses dislozierte, multireferentielle, komplexe Bewusstsein der Pädagogik läutert sich zu einer facettenreichen Lehrkonstellation, die unabdingbar ist für den Aufbau jenes Bildungsprozesses (semantisch wie historisch reichhaltig: man denke an die Linie *Paideia-Humanitas-Bildung*), der für die Begründung des Individuums, für die Erzielung seines ethisch-existentiellen Gleichgewichts, für die Erringung eines Zustands der Vollständigkeit notwendig ist. Diese Front der pädagogischen Forschung führte zu einem radikalen Umdenken und einer tief schürfenden Überprüfung, welche sich beide als unverzichtbar herausstellten, um zu einer Art *degré zéro* der Pädagogik an sich zu finden und jene Faktoren zu fokussieren, die die Vorrichtungen der Bildung weiterhin in der Tiefe innervieren. Es handelte sich in der Tat um ein Wirken, das auf eine kritische Neugründung des pädagogischen Gefüges verwies, angefangen bei ihren tragenden Strukturen und mit Blick auf ein neues Ziel: die «Erleuchtung» eines problematischen, unruhigen, schwachen, versprengten Individuums, das aus der Gesellschaft sowie den Institutionen desorientiert hervorgeht, woraus die zentrale Rolle der Bildung neue Kraft bezieht, neu ausgelegt als *Proprium* pädagogischen Wissens und Handelns. Ein rigoroser, umfassender Untersuchungsansatz der humansten unter den Humanwissenschaften – eben der Pädagogik – wollte zudem jene auf ihre Grundausrichtung und ihre *forma mentis* bezogenen Basiskonnotate aufrechterhalten, wie die Hyperkomplexität, die dialektische Schwankung zwischen Epistemologie und Ontologie, den disziplinären Bezugspluralismus, die praktisch-theoretische Berufung, das utopische Streben, selbst den Polymorphismus des erzieherischen Handelns.

Die «kritische Pädagogik» entspricht somit einem *Stil* der Pädagogik Italiens (aber nicht nur: man denke auch an Deutschland und Frankreich); sie führte zu unterschiedlichen, doch durch denselben Betrachtungsansatz vereinten Modellen und entwickelte dabei Gegenstände, Probleme und Sichtweisen über die und innerhalb der Pädagogik, um ihre strukturelle, geläufige Ordnung als epistemologische Verschärfung und Bedeutung als anthropologische Berufung wiederherzustellen. Diese Pädagogik stützt sich auf eine kritische Problematisierung und eine autonome Reflexion, weil sie: 1) die Pädagogik selbst interpretiert, entgegen aller reduktionistischen und enteignenden Bestrebungen; 2) ihr eigenes «Vorhaben» umfassend, ideal und regelnd erstellt; 3) aus der noblen, vielschichtigen Tradition des Kritizismus schöpft (von Kant bis zur «Schule des Verdachts», zur Hermeneutik usw.); 4) in Bezug auf ihre formellen, historischen, interpretativen Basiskonditionen eine selbstbetrachtende Haltung bewahrt.

In Italien wurde das Modell der «kritischen Pädagogik» mal ursachenbezogen-*fondativo* (Personalismus), mal weltlich-liberal (Problematizismus, kritischer Rationalismus, hermeneutische Pädagogik) reflektiert. Einige Beispiele ursächlicher Art lassen

sich, trotz ausgeprägter kritischer und anthropologischer Konnotate, bei Giuseppe Acone und Mario Gennari finden. Auf der offeneren, dem Dialog mit der Postmoderne verbundenen Seite warten dagegen Franco Cambi, Enza Colicchi, Rita Fadda, Franco Frabboni, Alberto Granese, Marielisa Muzi, Franca Pinto Minerva und Giuseppe Spadafora mit einer Reihe bedeutsamer Beispiele auf. Zwischenstellungen nehmen zwei Wissenschafterinnen aus Padua ein (Diega Orlando Cian und Carla Xodo Cegolon), die sich bei der Beschäftigung mit dem Begriff der Person um dessen säkularisierte Deutung bemühten, unter Abstandnahme von einer Denkweise ursachenabhängiger-*fondazionista*, das heisst metaphysischer Art.

In einer dekonstruktiven Dimension, mit einer radikalen Sichtweise des pädagogischen Gefüges und der Forderung nach einer ständigen Hinterfragung der Bildungsprozesse stellt die «kritische Pädagogik» unabhängig von den «Zugehörigkeiten» eine Art «Filter» dar, der in der Lage ist, die tief liegenden Strukturen des pädagogischen Gefüges zu erfassen, eine grössere demokratische Beteiligung in den bestehenden Erziehungs- bzw. Bildungseinrichtungen zu verlangen und das Individuum aus den stillen Wassern des Konformismus in die raueren (aber offenen) Gewässer der Freiheit und des kritischen Verstands zu geleiten. Ein zugleich hermeneutischer und epistemologischer Vorgang, der in der italienischen Pädagogik über ein kritisch-radikales Prinzip eine präzise anti-reduktionistische, erweiterte, dialektische (auch utopische) Auffassung der menschlichen Bildung auslöste.

Literatur

Acone, Giuseppe: La paideia introvabile. Brescia 2004
Cambi, Franco: Il congegno del discorso pedagogico. Bologna 1986
Cambi, Franco/Cives, Giacomo/Fornaca, Remo: Complessità, pedagogia critica, educazione democratica. Firenze 1991
Cambi, Franco/Frauenfelder, Eliana (a cura di): La formazione. Milano 1994
Cambi, Franco: Manuale di filosofia dell'educazione. Roma-Bari 2000
Cambi, Franco/Colicchi, Enza/Muzi, Marielisa/Spadafora, Giuseppe: Pedagogia generale. Milano 2001
Cambi, Franco: La pedagogia critica. In: Pedagogia oggi (2002), H5/6, S. 14–18
Cambi, Franco/Santelli Beccegato, Luisa (a cura di): Modelli di formazione. Torino 2004
Colicchi, Enza: Linee di una teoria dell'educazione. Roma 1984
Colicchi, Enza: Il tempo dell'educazione. Pisa 1993
Fadda, Rita: La pedagogia critica. In: Studi sulla formazione (1999), H1, S. 104–113
Frabboni, Franco/Pinto Minerva, Franca: Manuale di pedagogia generale. Roma-Bari 1994
Gennari, Mario: Filosofia della formazione dell'uomo. Milano 2001
Gennari, Mario: Interpretare l'educazione. Brescia 2003
Granese, Alberto: La ricerca teorica in pedagogia. Firenze 1975
Granese, Alberto: Dialettica dell'educazione. Roma 1976
Granese, Alberto: Il labirinto e la porta stretta. Firenze 1993
Granese, Alberto: Istituzioni di pedagogia generale. Padova 2003
Massa, Riccardo: La scienza pedagogica. Firenze 1975
Massa, Riccardo/Muzi, Marielisa/Piromallo Gambardella, Agata: Saperi, scuola, formazione. Milano 1991
Muzi, Marielisa/Piromallo Gambardella, Agata (a cura di): Prospettive ermeneutiche in pedagogia. Milano 1996
Orlando Cian, Diega (a cura di): Lineamenti di pedagogia generale. In: Studium educationis (1999), H2, S. 209–334
Porcheddu, Alba (a cura di): Gli incontri mancati. Milano 1992
Spadafora, Giuseppe: L'identità negativa della pedagogia. Milano 1992
Xodo Cegolon, Carla: La ragione e l'imprevisto. Brescia 1988

Differente Perspektiven: Autonomie in Deutschland und den Niederlanden

■ Frieda Heyting/Brita Rang

Heinz-Elmar Tenorth hat im *Historischen Wörterbuch der Pädagogik* Konzepte der pädagogischen Autonomie in Deutschland seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts im Überblick rekonstruiert und betont, wie wichtig *Unterscheidungen* in diesem Zusammenhang seien. Es gelte auseinander zu halten, ob pädagogische Autonomie im Blick auf die Theorie, die Alltagsarbeit der Lehrer, die Logik von Erziehungsprozessen oder den Anspruch und die Wirkung von Bildungsarbeit zum Gegenstand gemacht worden sei (Tenorth 2004, S. 106). Entscheidend aber sei auch, ob heute die jeweiligen Probleme «wissenschaftstheoretisch oder philosophisch, begrifflich oder empirisch, sozialwissenschaftlich oder politisch, historisch oder aktuell» diskutiert und bearbeitet werde (ebd.).

Solche Differenzierungen scheinen in der Tat grundlegend, um zumindest analytisch das Dickicht der Argumentationen in der deutschen Diskussion gerade auch im Hinblick auf geschichtliche Aspekte durchqueren zu können. Tenorth hat in seinem historischen Durchgang allerdings überraschend schnell von der möglichen Bedeutung nationaler Unterschiede in den Autonomiediskussionen abgesehen. Deutsch-idealistisch begründete Sichtweisen des 18. und 19. Jahrhunderts, geisteswissenschaftlich-pädagogische Problemdefinitionen der 1920er-Jahre, nachkriegsdeutsches Sprechen über die Freiheit der Schulen und die Autonomie des Subjekts finden sich ihm zufolge «weltweit» in den Argumentationsmustern schulreformerischer Debatten und moderner sozialwissenschaftlicher Theorien

wieder, denn der Kern der Autonomiefrage, die «Selbständigkeit in der Abhängigkeit», lasse sich als generelles Thema der Moderne entziffern (ebd., S. 122). Insofern geht Tenorth auch davon aus, dass das heute international geteilte Verständnis von der Autonomie der Erziehung «die Dimensionen zurückgewonnen (hat), die schon in den 1920er Debatten beansprucht worden waren». Damals wie heute stehe dieses Verständnis für «die Gleichzeitigkeit von Freisetzung und Kontrolle, von Bildung und Vergesellschaftung, die für das Aufwachsen in diesen [den modernen, FH/BR] Gesellschaften und für die Konstitution von Subjektivität typisch» sei (ebd.).

Aus historiographischer Perspektive überrascht diese Schlussfolgerung, weil entsprechende nationale und international-vergleichende Untersuchungen bisher kaum schon vorliegen (Berka et al. 2000). Tröhlers Aufforderung, die internationale Qualität von Autonomiefragen im Kontext von Erziehung und Erziehungswissenschaft in Augenschein zu nehmen, weist insofern auf Desiderate, aber auch auf Interpretationsunterschiede.

Anders als Tenorth nämlich findet Tröhler in deutschen pädagogischen Beiträgen der 1920er-Jahre nicht ein reflexives, modernes Umgehen mit Autonomie und Heteronomie, sondern eine Dualisierung der Welt in das Pädagogische und das Nicht-Pädagogische. In den Augen ihrer Protagonisten habe die Erziehungswissenschaft, hätten die Lehrer und mit ihnen die pädagogischen Institutionen sich für die eigenen und die Ansprüche der Kinder *gegen* die «objektiven Mächte des Lebens», wie Weniger Staat, Kirche und Wirtschaft nennt, einsetzen wollen und deshalb nicht «Selbständigkeit in der Abhängigkeit» thematisiert, sondern einen Antagonismus zwischen Pädagogik und anderen gesellschaftlichen Feldern konstruiert. Distanz sei ihr Thema gewesen.

Eine erste kurze Überprüfung der Literatur aus den Weimarer Jahren bietet Anhaltspunkte für beide Lesarten und zwar häufig in ein und demselben Text. Ein Beispiel ist der von Tröhler zitierte Artikel von Weniger aus dem Jahr 1929. In ihm wird die pädagogische Autonomie relativiert *und* verabsolutiert. In jedem Falle aber zeigen insbesondere die Beiträge Flitners, Geisslers, Nohls oder Sprangers aus dieser Zeit deren besondere Schwierigkeiten im Umgang mit der *Moderne:* Die von ihnen eingeforderte pädagogische Autonomie scheint nicht einfach nur deren Ausdruck, sondern insbesondere auch ein Versuch ihrer Überwindung oder Bändigung zu sein.

Von solchen Antinomien wird gerade unter den extremen Bedingungen des Nationalsozialismus etwas deutlich. Es ist Wilhelm Flitner, der 1933 in der Zeitschrift *Die Erziehung* diese Tendenz des geisteswissenschaftlichen Umgangs mit pädagogischer Autonomie unumwunden diskutiert.[1] Das Sprechen über sie sei in der Weimarer Republik durch eine «ängstliche Sonderung einer politischen und einer pädagogischen Haltung» bestimmt worden. Der Gedanke der pädagogischen Autonomie sei primär eine «Notstandsmassnahme» gewesen: «Hätten die Volksbildungsmänner denn die marxistische These von der Heteronomie alles Erzieherischen annehmen sollen? Hätten sie sich dem diffusen damaligen Staatswillen unterwerfen sollen? Ebensowenig durften sie das, wie sie die liberalistische These von der pädagogischen Autonomie bekennen konnten. *Eine erfüllte Pädagogik konnte sich nicht einer entleerten Politik unterordnen*» (Flitner 1934, S. 109). Flitners Distanzierung vom Weimarer Staat im Kontext der Autonomiefrage ist nicht einfach ein Kotau vor den neuen Mächtigen des Dritten Reiches. Sie verdeutlicht vielmehr etwas von dem, was die Ambivalenz der Argumentation auch in den Jahren zuvor bestimmt hatte. Im Autonomieanspruch, so führt Flitner aus, sei es um die «innere Unabhängigkeit» gegangen, «mit der man sich von der vorhandenen Staatsführung distanzierte» (ebd.).

Zeitnahe Äusserungen von Georg Geissler, Eduard Spranger und Alfred Andreesen bestätigen diese Distanzierung von der Republik, die Flitner durch eine zweifache Grenzziehung absichert. Auf der einen Seite sei das Konzept der (relativen) pädagogischen Autonomie gegen «marxistische Heteronomie» gerichtet gewesen, auf der anderen habe es sich gegen eine uneingeschränkte «liberalistische Autonomie» absetzen müssen. Stehe die erste für die soziale «Klassenbildung durch politische Schulung» (ebd., S. 110f.), so die andere für «Hohlheit», «innere Destruktion», «zerfahrene Zustände», Willkür und Beliebigkeit (ebd., S. 108f.).

Traditionen dieser Kritik sind aus dem geisteswissenschaftlich-pädagogischen Umfeld der Weimarer Republik bekannt. Spranger formulierte sie 1928 in der Zeitschrift *Die Erziehung* unter Berufung auf Carl Schmitt (vgl. Spranger 1928, S. 30f.), um darauf gründend dem Pädagogischen einen eigenen Raum zuzuweisen, und Alfred Andreesen argumentierte zwei Jahre später ebenfalls in der *Erziehung*, dass «das Gebiet der Erziehung immer notwendig ganz ausserhalb der Reichweite des Staates liegen muss» (Andreesen 1929/1930, S. 115.). Weitsch zufolge ging es den Pädagogen um «Bezirke» des Pädagogischen, «denen die Erziehung ohne politische Abzweckung zu dienen hat» (Weitsch 1930/1931, S. 693). Es war der liberale republikanische Staat, die Demokratie, und nicht der autoritär-nationalsozialistische Staat, dem solche Distanzierungen galten, und es war die heterogene Komplexität der Moderne, aus der diese Pädagogen einen Ausweg suchten.

Der niederländische Erziehungswissenschafter Jan Dirk Imelman hatte 1989 die deutschen Diskussionen um pädagogische Autonomie in den 20er- und beginnenden 30er-Jahren zum Thema eines Kongressvortrags gemacht und sie als eine Problemkonstruktion beschrieben, für

die es kein niederländisches Pendant gegeben habe.[2] Imelmans Wahrnehmung gilt sicherlich dann, wenn man Flitners Sichtweise zugrunde legt. Eine Abschottung pädagogischer Handlungsbereiche von anderen gesellschaftlich-politischen ist im republikanisch-liberalen Kontext der niederländischen Gesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts in der Tat kein Thema gewesen. Die «Selbständigkeit in der Abhängigkeit», und zwar eines jeden Bürgers der Republik, war (und ist) geradewegs konstitutives Element des republikanisch-demokratischen Selbstverständnisses. Die Prämisse und die Überzeugung, dass der Staat einerseits, und zwar als Resultat gemeinschaftlicher Anstrengungen seiner Bürger, von eben diesen *abhängig* sei, andererseits aber als *autonomes* System insofern verstanden werden müsse, als er die dem einzelnen Bürger übergeordneten Prinzipen der Rechtssicherheit und der Rechtsgleichheit repräsentiere[3], – diese komplizierten, für das niederländische Staats- und Bürgerverständnis jedoch konstitutiven Doppeldeutigkeiten sind sowohl der theoretische als auch politische Hintergrund für das Unverständnis, mit dem auf die deutschen Konstrukte pädagogischer Autonomie und Gesellschaftskritik der 1920er- und 1930er-Jahre reagiert wurde und wird.

Wenn auch nicht im deutschen Sinne, so ist dennoch das niederländische Umgehen mit dem, was Tenorth die moderne pädagogische «Selbständigkeit in der Abhängigkeit» nennt, nicht ohne Friktionen gewesen. Bei genauerem Hinsehen erweist sich dieses Verhältnis als ein beweglich-vielschichtiges und auch konfliktreiches Thema und zwar sowohl im Kontext von Schule und Lehrertätigkeit als auch im Rahmen pädagogischer Theorieentwicklung. Der Begriff der pädagogischen Autonomie selbst hat dabei in den Niederlanden allerdings kaum eine Rolle gespielt.

Zentral in der niederländischen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts ist die fast 80 Jahre währende Auseinandersetzung um den Finanzierungsanspruch der konfessionellen Schulen, der so genannte Schulstreit, der 1920 beigelegt wurde. Die Kritik der orthodox calvinistischen Gruppen und der Katholiken richtete sich seit etwa 1840 gegen die mehr als dreissig Jahre zuvor eingerichtete «neutrale» (Gemeinde-)Schule als die einzige staatlich finanzierte Schule. Stein des Anstosses war geworden, dass in dieser «neutralen» Schule nicht ein jeweils besonderes Glaubensbekenntnis den Ausgangspunkt darstellen, sondern eine plurale christliche Ethik die überkuppelnde Konzeption formen sollte. Dieses staatlich mitgetragene und von vielen Gruppen verteidigte Konzept der Einheit in der Unterschiedlichkeit wurde von den Kritikern zurückgewiesen. Mit ihrem Begehren nach staatlicher Finanzierung aller Schulen meldeten sie auch einen Anspruch auf Pluralität, das heisst gleichberechtigter, aber getrennter, paralleler «Säulen» an. Nicht Einheit, sondern (religiöse und politische) Unterschiedlichkeit wurde akzentuiert.

Anders also als im Deutschland des 19. Jahrhunderts ging es in den Niederlanden nicht um eine Konfrontation zwischen der Lehrerschaft auf der einen Seite und staatlicher und kirchlicher Macht auf der anderen (vgl. Tenorth 2004, S. 107), sondern die Konfliktlinien des Autonomieanspruchs verliefen mitten durch die Lehrerschaft, die Elternschaft, die Gemeinden und die Religionsgemeinschaften hindurch.

Nach dem Ende des Schulstreits und der zugestandenen öffentlichen Finanzierung aller Schulen zogen sich seit den 1920er-Jahren staatliche Instanzen weitgehend aus dem Bereich von Schule und Unterricht zurück. Die Gemeinden und vor allem die unterschiedlichen religiösen und nicht religiösen lokalen Trägergruppen wurden die autonomisierten Instanzen für die Verwaltung und die pädagogisch-inhaltliche Ausgestaltung der Schulen. Geteilte gemeinsame gesellschaftliche Basis war der Anspruch, allen Kindern eine gute Erziehung und Ausbildung für die sich modernisierende Gesellschaft zu ermöglichen. Wie diese aber jeweils aussehen sollte, wieviel Religiosität oder Reformpädagogik sich mit ihr verbinden konnte, war den jeweiligen Trägergruppen der einzelnen Schulen anheimgestellt. Diese so genannte Versäulung der Schulen – und der Gesellschaft – wurde das beherrschende Muster der sich entwickelnden Niederlande bis in die 70er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts und ist bis in die Gegenwart auch weiterhin das Legitimität verleihende kulturelle Muster für gesonderte (und das heisst autonome) islamische, protestantische, katholische, jüdische, Dalton-, Montessori- und andere Schulen. Die ausserordentliche Irritation über die Ermordung des Filmemachers und -Kritikers Theo van Gogh durch einen radikalen Islamisten lässt sich auch als Erschütterung des die Gesellschaft fundierenden Konzepts der republikanischen Autonomie lesen. Ob sich aber die Autonomisierungstendenzen niederländischer Schulen (immerhin waren und sind etwa 70% aller Schulen privat organisiert aber staatlich finanziert) primär mit dem Topos von der «‹Eigenlogik› pädagogischer Arbeit» (Tenorth) beschreiben lassen, ist nur mit Einschränkungen zu bejahen (Rang 2003, S. 265ff.). Autonomie selber ist im Bereich pädagogischer Arbeit offensichtlich mehrdeutig.

Die Verselbstständigung der Schulen und in der Folge des Lehrerberufs – denn auch auf ihn bezogen machte sich die Vielfalt der Säulen neben den Gemeinden geltend – verfehlte ihre Wirkung nicht auf die Wissenschaft.

Es waren, das zeigt beispielhaft die Universität von Amsterdam, nicht innerszientifische Überlegungen, die zur Einrichtung von pädagogischen Lehrstühlen führten, sondern diese entstanden zunächst aus den Interessen der Säulen heraus und sahen sich insofern auch bestimmten normativen Erwartungen gegenüber (Mulder 1989, S. 89ff.). In

Amsterdam finanzierte 1919 die grösste, an der liberalen Gemeindeschule des 19. und 20. Jahrhunderts interessierte Bürgervereinigung, die *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen,* eine ausserordentliche Professur, übrigens die erste für Pädagogik an der Universität, für die Dr. Philip Kohnstamm berufen wurde. Die Universität selber übernahm zwei Jahrzehnte später (1938) die Finanzierung, beliess es aber bei einer ausserordentlichen Professur. Erst 1954 wurde daraus ein Ordinariat. Im Übrigen bekam die Erziehungswissenschaft erst nach dem Zweiten Weltkrieg (1949) den Status eines selbstständigen Studienfaches. Die Verpflichtung, dieses Fach bei entsprechender Berufswahl auch studieren zu müssen, kam noch später. 1952 wurde gesetzlich für die zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen geregelt, dass sie sich neben Psychologie und Didaktik künftig auch in Pädagogik prüfen lassen mussten.

Dieser Autonomisierungsprozess der Disziplin, von der Wissenschaft einer «Säule» zur Wissenschaft der Universität, zeigt weitere Schichten des Autonomieproblems. Kohnstamm in Amsterdam wollte mehr als Forschung und Lehre aus berufswissenschaftlich-empirischer Perspektive (in einem nahen Verhältnis zur Psychologie). Durch seinen Einfluss entstand eine philosophische Ausrichtung verknüpft mit normativen Ansprüchen. Die Klärung ihres Verhältnisses zu Psychologie und Philosophie blieb ein Thema der Amsterdamer und mit ihr der niederländischen Erziehungswissenschaft. Einerseits setzte sie sich unter Berufung auf empirisch-psychologische Verfahren von der Philosophie ab, andererseits brauchte sie ihre philosophische Ausrichtung, um einen eigenen Ort, ihre Selbstständigkeit neben der Kinderpsychologie behaupten zu können.

Inzwischen verschieben sich diese Autonomisierungsbemühungen der Disziplin hinsichtlich ihrer Akzente: Auf der einen Seite verstärkt sich die methodisch-methodologische Anlehnung an die Psychologie und auf der anderen Seite werden die theoretischen Ansprüche in Richtung einer genuinen Philosophie im Sinne angelsächsischer Traditionen gedrängt. Ein paradoxes Resultat: In dem Augenblick, in dem der Prozess disziplinärer Autonomisierung nicht mehr durch ausserwissenschaftliche Instanzen infrage gestellt ist, sind es Wissensformen aus anderen Disziplinen, die in die autonom gewordene Pädagogik eingebracht werden. Die Frage ist, wann solche Irritationen und Einflüsse nicht mehr als bedrohlich, sondern als wissenschaftlich interessant erfahren werden. Mit einer solchen Offenheit gegenüber dem Nutzen unterschiedlicher Epistemologien für die angemessenste Beantwortung pädagogischer Fragen ist oder wäre die Autonomiefrage nach dem alten Muster – Autonomie der Pädagogik «als Begriff für die Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft» (Tenorth 2004, S. 119) – der Tendenz nach aufgehoben.

Die wenigen hier angedeuteten Aspekte niederländischer Autonomiediskussionen sind eher als Fragezeichen gegenüber zu raschen Generalisierungen gemeint, denn als bereits festzuschreibende Thesen. Vorsichtig formuliert stehen sie für das Interesse, Prozesse der Moderne nicht vorschnell zu verallgemeinern, sondern sie begrifflich und historisch präzis – und das heisst auch in ihrer nationalen Unterschiedlichkeit – unter die Lupe zu nehmen.

1 Flitner tut dies in seiner Reaktion auf einen Aufsatz von Hans Freyer, der im 1. Heft des Jahrgangs IX (1933/1934) der *Erziehung* im Oktober 1933 erschienen war. Flitners Reaktion erschien anonym im 2. Heft (Nov. 1933), S. 107–111. Auf Flitners Autorschaft wird im gleichen Jahrgang der Zeitschrift von Hans Wenke in seinem Beitrag *Die pädagogische Lage in Deutschland* hingewiesen (vgl. Wenke 1934, S. 578).

2 Paper anlässlich des Kongresses zur niederländischen und deutschen Pädagogik im Interbellum (Groningen, Februar 1989).

3 Das Verhältnis von Politik und Pädagogik wurde deshalb nicht von der Annahme hegemonialer Absichten Ersterer gegenüber Letzterer bestimmt, sondern von der Erwartung, dass Demokratie und Pädagogik in einem bedingenden Verhältnis zueinander stehen. Das haben Pädagogen wie Philip Kohnstamm, Rommert Casimir oder Jan Ligthart unter anderem unter Hinweis auf Dewey vielfach thematisiert (Casimir 1924/1949, S. 303ff.; Kohnstamm 1918, S. 99f.; 1929).

Literatur

Andreesen, Alfred: Die Landerziehungsheimbewegung und ihre Ergebnisse. In: Die Erziehung 5(1929/1930), S. 101–117

Berka, Walter/De Groof, Jan/Penneman, Hilde (eds.): Autonomy in Education. Yearbook of the European Association for Education Law and Policy, vol. 3. Wien/New York 2000

Casimir, Rommert: Maatschappelijke opvoeding (1924). In: Rommert Casimir: Voor school en leven. Verzamelde opstellen van Prof. R. Casimir. Groningen/Batavia 1949, S. 303–327

Flitner, Wilhelm: Rückblick und Vorblick auf die Volksbildungsarbeit. In: Die Erziehung 9(1933/1934), S. 107–111

Kohnstamm, Philip: Democratie. In: De Schakel 3(1918), S. 99–113

Kohnstamm, Philip: Individu en gemeenschap. Verzamelde sociaal-pedagogische opstellen. 's-Gravenhage 1929

Mulder, Ernst: Beginsel en beroep. Pedagogiek aan de universiteit in Nederland. Amsterdam 1989

Rang, Brita: Der Staat als Oberlehrer? Niederländische Schulen zwischen Schulstreit und Schulreform, zwischen Unterrichtsfreiheit und Effizienz. In: Hans-Peter Füssl/Peter M. Roeder (Hrsg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. 47. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel/Berlin 2003, S. 263–281

Spranger, Eduard: Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. [Sonderdruck aus *Die Erziehung*]. Leipzig 1928

Tenorth, Heinz-Elmar: Autonomie, pädagogische. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 106–125

Weitsch, Eduard: Politische Invasion. In: Die Erziehung 6(1930/1931), S. 691–698

Wenke, Hans: Die pädagogische Lage in Deutschland. In: Die Erziehung 9(1933/1934), S. 577–582

Pädagogische Autonomie, Education, and Autonomy

• Paul Standish

Contributors to the present discussion are invited to take *Pädagogische Autonomie* as a *topos* – that is, in Daniel Tröhler's words, «a particular mode of thought, a fixed idea, that can be represented by a core concept such as *Bildung* or *Geist*». Like *Bildung*, the term *topos* does not readily admit tidy definition or translation, but its peculiar power to capture a certain range of connotations is part of the reason why we continue to find this Greek term valuable. Tröhler's gloss on these words somewhat uncomfortably aligns the notion of a mode of thought with that of a fixed idea, and it perhaps does not draw sufficiently on the connotation of a *place* for thought – a connotation that the otherwise tempting and more everyday phrase «reference point» does not adequately convey. It is not my intention to make too much of this, except insofar as to note that the present discussion can never move far away from the difficulties and provocations of translation.

Hence, problems arise at the outset with Tenorth's coding of the *topos* of *Pädagogische Autonomie* as «Autonomy, educational». The English term «education» has a looseness that the German language avoids, while «autonomy», in English, at least, hovers somewhere between being a word with a more or less natural home in the language and being a term of art, current in the philosophy of politics and education, for the designation of a particular range of values.[1] The conjunction of the adjective («educational») with the noun («autonomy») here complicates things further, introducing an uncertainty of meaning between, at the least, (1) the autonomy of education as a practice distinct from other cultural practices (that is, the dualisation of the world into the pedagogical and the non-pedagogical, in Tröhler's phrase), (2) the value of personal autonomy as an aim of education, and (3) the autonomy of the academic study of education (hereinafter «Education») *vis-à-vis* other forms of study (and hence the question of its institutionalisation). Tröhler's text seems to admit something of these ambiguities: on the one hand, we find Weniger's assertion that «autonomy means insisting on the freedom of man, on his inner consent and will» and, on the other, there is the emphasis on how far educational practice is distanced from other fields of social practice. How far the *topos* of «educational autonomy» is given the latter interpretation is something Tröhler himself calls into question.

Of course, part of the point of this kind of international discussion is precisely to juxtapose the discourses that have developed in different historical contexts, thereby the better to see the ways in which the overlaps, parallels, contradictions, and even aporia can illuminate one another. Hence it may be that the difficulties registered above can be turned to advantage. In this hope I shall approach the matter in the following way. I shall begin by acknowledging the meaning that seems most prominent in Tröhler discussion – the autonomy of education as a practice. I shall then say something about the currency of the term «autonomy» in Anglophone philosophy of education, a discourse that addresses the topic almost exclusively in terms of the second meaning – personal autonomy as an aim of education. In the course of this I shall advert to some of the most salient factors in the background to this, attempting in the process to contextualise historically the debates of recent decades, and shall raise problems over the limits of autonomy that the dominant literature tends to bypass. Finally, I shall address the third interpretation of the phrase – that is, the autonomy of Education as a discipline – and make some remarks about the institutionalisation of such a form of study.

The first sense, the autonomy of education as a practice distinct from other cultural practices, presents an idea of educational autonomy that is difficult to grasp when translated in this way. The problem is in seeing what cultural practices there can be that do not involve the pedagogical in some way – that is to say, that do not involve teaching and learning, for it is not clear that this English word «pedagogical» necessarily implies anything more than this; conversely one wonders what substance education can have if it is completely divorced from other cultural practices. What seems to be at stake here perhaps needs to be put differently: it needs to be phrased in terms of *the idea of a liberal education*, a topic that will recur below. This phrase carries with it the commitment to education as an end-in-itself, as not being instrumentalised to or compromised by vocational ends or the needs of the state or the gaining of money. It is then in terms of different *aims* of education that this idea of educational autonomy might find its parallels in English discourse. Let me add, however, that the consideration of such matters can be burdened by a fantasy to the effect that if we look long enough at the terms in question, we shall be able to distil their essence, and hence find the true meaning of education. This is a fantasy that has burdened conceptual analysis.

While concerns with personal autonomy – our second sense above – have been present in philosophising about education for thousands of years, a preoccupation with this idea in name has been

clearly manifest in Anglophone philosophy of education for the past four decades. Robert Dearden's 1972 essay *Autonomy and Education*, something of a *locus classicus*, crystallised ideas that were already there in more or less explicit form in the writings of the philosophers of what is sometimes referred to as the London School – Richard S. Peters, Paul Hirst, Robert F. Dearden himself, and their colleagues. It was also in tune with a growing interest in the topic in mainstream political and moral philosophy. Since then numerous papers and books have appeared that have sought to refine the notion, and the debate has sometimes been very lively.

Obvious pressure points within education systems arise over the suppression of autonomy through indoctrination, especially in connection with religious education but also in relation to politics more generally. The term «indoctrination» has, however, largely disappeared from the discourse. The arguments that have developed in its place have generally turned on more subtle questions, prompted by developments in ethical theory. These have had to do with the desirability of undertaking the provision of education within a «comprehensive conception of the good», without which, so the argument goes, the moral upbringing of children becomes empty, and education itself fragmented and meaningless. This shift in focus in the debate has coincided with, and probably been influenced by, large-scale political changes. The receding of what was perceived to be the threat of communism, with the dangers of indoctrination that it was taken to represent, has made way for a greater sensitivity to the multicultural society, and the competing comprehensive conceptions of the good that pluralism implies. At the same time, the marketisation of educational provision and the loss of confidence in the comprehensive ideal have pushed a nest of issues relating to separate schools, selection, and parental choice to the top of the agenda.

While the definitions and distinctions that are drawn concerning what counts as autonomy are legion, and well beyond the scope of the present paper, some broad points can be made. In the first place, the focus on personal autonomy is commonly understood to be derivative in some degree from the idea of autonomy as a property of states or institutions. The autonomous country or province, then, serves as a kind of model for the self-governing individual. A distinction is commonly drawn between weak and strong senses of the term: the weak sense is descriptive of normal human beings, and, in its reference to the fact that people even in some minimal degree exercise choice over their actions, it is logically tied to the idea of responsibility; the strong sense, in contrast, has the force of an ideal, denoting values to which, other things being equal, one should aspire. Some writers have placed this ideal at the heart of the aims of education. Very often, and especially in the line of thought of which Dearden's work is typical, this is described more specifically as «rational autonomy». In the light of this refinement, it became possible during the 1970s to discern a distinction between those authors, such as Dearden himself and Peter Gardner, for whom the exercise of rational autonomy is constitutive of the ideal and those, such as John White, for whom rational autonomy is the best means of choosing between the goods that life has to offer, goods that themselves may *or may not* offer opportunities for its exercise.

Like Tenorth, these philosophers were concerned with the «freedom of man». They understood what they were doing as a restatement of the (classical) idea of *a liberal education*, jeopardised as they believed this to be by, on the one hand, a narrow vocationalism and, on the other, a child-centred progressivism that, in its sentimentalised concern for the child, tended to lose sight of the essence of education (and hence of what was in the learner's *real* interest). In the classical idea of a liberal education, the emphasis was on a *freeing* of the mind *from* illusion in order that it should see the truth; in the modern restatement, something of this was maintained – the mind was to be freed to function according to its own nature through an initiation into public modes of thought (or forms of knowledge) – but this was mixed with an emphasis on the ideal of rational autonomy, understood as the *freedom to* choose. It is important to add also that, notwithstanding their acknowledgement of their classical heritage, the philosophers in question clearly understood themselves to be breaking new ground: in the Preface to his 1966 book, *Ethics and Education*, Peters saw himself as «charting a comparatively unexplored region where there are almost no signposts» (Peters 1966, p. 8). What was new and of such ground-breaking importance, so it was claimed, was the adoption of the rigorous methods of analytical philosophy that had come to the fore during the 20th Century. The «freedom of man» was clearly to be understood against a background of ideas and a social context vastly different from that of Tenorth.

In recent years, the focus has shifted again. Freedom has come to be understood more exclusively in terms of notions of choice, with the philosophical traditions of British liberalism powerfully boosted in the late 20th Century by the work of John Rawls, but with the virtual eclipse of the more classical sense of a liberal education (its emphasis not so much on action as on freedom from illusion). In consequence, the debate has been drawn more fully into the discourse of political philosophy, and it sometimes seems that the point at issue is more a matter of the just distribution of goods than the nature of *educational* goods themselves. Hence, the specifically educational focus of the discussion has to some extent been side-lined, and any internal connection between freedom and education is less clear.

The different strands of thought that are seen

to be in play here perhaps provide some indication of the principal philosophies that would seem to lie behind the development of these ideas. The emphasis on rational autonomy as constitutive of the ideal is connected in the literature most clearly with Kant; the emphasis on freedom to choose links more obviously with John Stuart Mill. A broader story could surely be told here, locating the rise of autonomy as a value both with the new confidence in «man's» reason that was a feature of Enlightenment thought and with what Charles Taylor has called the «massive inward turn» associated more especially with Rousseau and Romanticism. Further, one could extend the story, as Tröhler is tempted to do, to consider the impact of religious change and the influence especially of Martin Luther. But this broader story would need to acknowledge the prominence also of an idea that has a resemblance to autonomy but broader, more existential connotations, involving notions of conscience, identity, truth to oneself, and self-creation, as the example of Luther helpfully shows: this is the ideal of (personal) authenticity (see, for example, Cooper 1983).

My own view is that the rise of the ideal of rational autonomy and its subsequent dilution in the emphasis on choice, as outlined here, is a reflection of deeper currents of thought. It is typical of the Anglophone side of the divided inheritance of Kantian thought, a division that has led, in the worst cases, to the mutual shunning of analytical and Continental traditions. It is also symptomatic of a whole metaphysics, in which the sovereign subject engaged in quasi-contractual relations with others – however this may be softened or humanised – tends to condition the terms of philosophical enquiry. It would be absurd, indeed self-contradictory, to deny the value of autonomy, but its over-statement can lead to a blindness to other virtues. Many of the things that are most important in life involve a kind of receptiveness or passivity: we are *struck* by a work of art or by someone's kindness; we are *enthralled* by a subject; we *fall* in love; we *do not choose* to believe that apartheid is wrong or to see a mathematical proof, though we can be *led to* these insights. There is a very real sense in which the metaphysical background sketched here inclines us towards an ego-centricity, dulling our receptiveness and anaesthetising us to the demands of alterity. Of course, we must act, we must make decisions; but our judgement will be better where it attends more sensitively to what is other to us. The emphasis on autonomy may cause us to fail to see the multiple ways in which receptivity and responsiveness may be the stuff of virtue as well as of the richer aspects of our ethical and aesthetic experience. These are conditions of good learning and teaching, and closer than autonomy to the freedom to which we should aspire.

The burden of this short paper thus far has been to sketch the ideal of autonomy as it is found in Anglophone philosophy of education, together with an indication of my own sense of its limits. I conclude with remarks about the autonomy of the study of education as a practice or discipline, the third of the senses identified above.

Questions about the autonomy of a discipline are partly conceptual – to do with the logic of the enquiry – but also plainly related to practices of institutionalisation, and hence to questions of politics, both within the academy and beyond. There are questions in turn regarding the place of philosophical enquiry in relation to other aspects of Education. In my view the conceptual case for the autonomy of disciplines is easily overstated, and it is pressed in some cases where it is not plausible. In general, universities are better where a degree of porousness between disciplines is accepted and where the flow of thought between them is facilitated. There is, however, a strong case for the institutional protection of traditions of enquiry, where an ongoing community of scholars is brought together, across generations, by their common interest in the reading of particular texts and the addressing of particular sets of questions. This is not to say that these are fixed sets or to deny that there will be disputes about how they are constituted. But without something along these lines, it is difficult to see how anything like systematic enquiry can flourish; it is to such communities of practice that we owe the academic subjects that have come down to us. On these grounds then Education should be protected.

The relationship between philosophy and Education tends to be understood very differently in Anglophone universities and the German-speaking world. In the latter there is a more robust sense of Education as an autonomous discipline, while its history in the former has been shaped to some extent by the assumption that it derives its credentials from the «parent» disciplines of history, psychology, sociology, and philosophy. My own inclination is towards the view that Education needs to be maintained institutionally as an independent *field of enquiry,* drawing especially on such disciplines. To be sure this understanding has been challenged in recent decades not so much by academic argument as by changes in policy that have for the most part undermined critical enquiry into education in favour of the mini-industries of «school effectiveness» and «school improvement». It is difficult to see this as other than a «dumbing down» of teachers and of the study of education in universities, the dubious rationale for which is supplied by the prevailing empiricism – that is, by the belief that the *only* way to research and understand educational practice is through empirical studies geared to finding out «what works» best. In these institutional circumstances those concerned with the philosophy of education, like those researching its history, have tended to find themselves pushed to the side. Yet there is a very real sense in which the questions raised by philosophy – of what is worth knowing and how we come to know this, and of

how we ought to act and how we learn so to act – will not go away. There are growing numbers of those involved in empirical research who sense the vacuum in which they find themselves in the absence of such enquiry, and the role of philosophy of education in this respect is perhaps coming to be newly appreciated.

In the present context then, it is worth saying something about the specific nature and development of Anglophone, and specifically British, philosophy of education, where a contrast can usefully be drawn between two rival accounts.

According to one account, philosophy of education developed as a systematic form of study during the second half of the twentieth century. A key development in the early stages of this was the appointment of Richard S. Peters to a chair in the philosophy of education at the London Institute of Education. Peters had previously worked in a Philosophy department but he quickly established his reputation in this new field. This was a time of economic growth in the UK and teacher education was expanding. Peters and his colleagues – most notably Hirst and Dearden – worked together to develop an approach to the study of education that was both distinctive and highly influential, at home and overseas.[2] Their approach was distinctive especially because it applied the assumptions, methods, and approaches of *analytical* philosophy to the study of education. Analytical philosophy, which was the dominant form of the subject in British philosophy departments at the time, understands philosophy to involve a process of conceptual analysis in order to arrive at clear and distinct ideas; it takes the point of enquiry to be the uncovering of the underlying logic of the matter at hand. Hence, in education the assumption is that such concepts as teaching, learning, authority, knowledge, understanding, creativity, and imagination must be addressed. The logic of education will be revealed and a sound basis for policy, practice, and empirical research established. But there is no doubt that the work of such philosophers of education has gone beyond such conceptual analysis. Perhaps the richest writings of Peters and his colleagues are to be found in the substantive conception of the good enshrined in their restatement of the idea of a liberal education, a restatement that drew its greatest strengths from the inspiration of the British political philosopher, Michael Oakeshott.

According to the second account, the picture sketched here is too tidy and too insular. It is true that the London School was highly influential and important, and that the body of work that has arisen within this tradition of enquiry is impressive and of great value and influence. But to see the development of philosophy of education just in these terms cannot be right. In a sense philosophy of education is at least as old as Plato or Confucius. And philosophers throughout the ages have, directly or indirectly, given extensive thought to matters of education. One thinks especially of Locke and Rousseau, of course, but both Kant and Hegel were required to teach courses about education. But the picture is much broader than this in that it is difficult to think of a branch of philosophy that is not relevant to education. If one looks at the development of American philosophy one finds not only a method of enquiry – pragmatism – for which education has a special importance but also a mainstream, major philosopher who has had immense influence on education during the past century, and whose work has undergone a kind of revival, especially through the efforts of Richard Rorty: this is, of course, John Dewey. More recently, the writings of a range of philosophers in the so-called Continental tradition – from Marxism to post-structuralism – have been found to have extensive educational resonance. So too, in this broader account, a thinker such as Alasdair MacIntyre, who was at one time dismissed by the London School as non-philosophical, has come to have immense influence, being at the heart of the neo-Aristotelianism that has become an important element in contemporary thinking on ethics and so much else. As this last example indicates, the philosophers included in this second account have tended to be marginalised or condemned by those adopting a more exclusively analytical approach because of the alleged lack of clarity or precision in their arguments. Sometimes – as, for example, in the case of Heidegger – they have been regarded as simply incoherent and not worthy of consideration. While the first account favours a kind of exclusiveness (it is based on a faith in a particular kind of approach), the second account recognises the variety of ways in which philosophical enquiry into education has taken place, and it acknowledges the long history of this; furthermore, because of its less demanding or less narrow conception of what counts as philosophical, it is inclined to understand the boundaries between disciplines – for example, between philosophy and politics or sociology or theology or literature – as less firmly fixed. It is very much the point of this second account to acknowledge the variety of ways in which philosophy of education can proceed and to recognise value in many of them, the analytical approach included.[3]

The practice of education, to bring together our themes, is inextricably interwoven with other aspects of our social world, and the means of its study threaded with connections through a range of disciplines. Any attempt to identify its «specific character» must acknowledge the variety of its forms, and the coherence and legitimacy of Education as a tradition of enquiry depends less on the finding of «independent laws» than on the perspicuous representation[4], and hence the better understanding, of different segments of that practice. Such representation is not to be separated from normative judgements concerning the good of those practices.

1 That range of values – what autonomy is and how it is appropriately characterised – is very much the concern of much of that literature.
2 The influential and important work of Israel Scheffler in North America in many ways paralleled these developments.
3 For an attempt to present a state-of-the-art collection of work brought together in the light of an inclusive conception of philosophy of education, see Blake/Smeyers/Smith/Standish 2003. For an indication of some aspects of the differences between these two accounts, see White/Carr/Smith/McLaughlin/Standish 2003.
4 The phrase «perspicuous representation» is a translation of Wittgenstein's *Übersicht*. For a development of this idea, see Standish 1995.

References

Blake, Nigel/Smeyers, Paul/Smith, Richard/Standish, Paul (eds.): The Blackwell Guide to the Philosophy of Education. Oxford: Blackwell 2003

Cooper, David E.: Authenticity and Learning. London: Routledge and Kegan Paul 1983

Peters, Richard Stanley: Ethics and Education. London: Allen & Unwin 1966

Standish, Paul: Why we should not speak of an educational science. In: Paul Smeyers/James D. Marshall (eds.): Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein's Challenge. Dordrecht: Kluwer 1995, pp. 267–281

White, John/Carr, Wilfred/Smith, Richard/McLaughlin, Terence H./Standish, Paul: Five Critical Stances Towards Liberal Philosophy of Education in Britain. In: Journal of Philosophy of Education 37(2003)1, pp. 169–173