Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 11 (2005)
Heft: 1

Artikel: "Pädagogische Autonomie" in der internationalen Diskussion
Autor: Tröhler, Daniel
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901835

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» in der internationalen Diskussion

(Red.) «Pädagogische Autonomie» ist seit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein konstituierender Topos der deutschsprachigen Pädagogik. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Internationalisierung der erziehungswissenschaftlichen Diskussion stellt sich die Frage, inwiefern dieses Konzept «spezifisch deutsch» bzw. ob es in anderen Sprachen und Kulturen anschlussfähig ist. Einschlägige Thesen von Daniel Tröhler wurden Erziehungswissenschaftern und Erziehungswissenschafterinnen aus Spanien, Italien, England, den USA, den Niederlanden, Deutschland und der Schweiz zur Kommentierung vorgelegt.

■ Daniel Tröhler

1. Internationalisierung als Desiderat und Problem

«Internationalisierung» ist in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion des westeuropäischen Raums ein beliebter Begriff. Er verweist auf das fundamentale Desiderat, die nationalen bzw. auch nationalistischen Insignien des 19. Jahrhunderts in der modernen Erziehungswissenschaft zu überwinden. Zu diesem Zweck wurden Forschungsvorhaben explizit auf die Zeit vor der Nationalisierung der Diskussion ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts fokussiert oder aber auf den Prozess dieser Nationalisierung der vormals europäischen Diskussion selber[1].

Ein anderes Mittel, dem Desiderat nach «Internationalisierung» nachzukommen, ist der Versuch, zentrale Begriffe erziehungswissenschaftlicher Theorien zu übersetzen oder zu erklären, um dieselben dann diskutierbar zu machen. Wie schwierig ein solches Unterfangen ist, zeigt sich bekanntlich am Kernbegriff der deutschen Pädagogik, dem Bildungsbegriff, der sich – ähnlich wie der Begriff «Geist» – kaum in andere Sprachen übersetzen lässt, ohne den intendierten Sinn zu verlieren[2] – ähnlich steht es mit anderen Beispielen wie etwa der «höheren Totalität des Ichs» (Herman Nohl) oder ähnlichen Metaphern.

Grössere Chancen, eine internationale Diskussion auszulösen, dürfte die Möglichkeit darstellen, weniger die Übersetzung von Begriffen vorzunehmen als ganz bestimmte Topoi so darzustellen, dass sie auch in anderen nationalen Grammatiken verständlich und dadurch international diskutierbar werden. Unter Topos wird ein bestimmter Denkmodus bzw. eine festgefahrene Vorstellung verstanden, die durch zentrale Begriffe wie «Bildung» oder «Geist» repräsentiert werden können. Ein solcher Topos der deutschen Pädagogik soll hier der Diskussion ausgesetzt werden, nämlich die Rede von der «pädagogischen Autonomie».

2. «Pädagogische Autonomie»

«Pädagogische Autonomie» ist kein Kernbegriff der deutschsprachigen Pädagogik wie etwa «Erziehen», «Moralität» oder «Bildung», aber als Topos gehört sie in das Konstruktionsfundament der Weltdeutung dominanter Strömungen als auch prominenter Exponenten der deutschen Pädagogik im 20. Jahrhundert. Die Wurzeln dieser Vorstellung reichen zurück in die gelehrte Literatur Deutschlands im späten 18. Jahrhundert, also in die Zeit der Nationalisierung der europäischen Diskussionen. Der Begriff entstand, so weit nachgewiesen, im Zuge der verschärften konservativen Nationalisierung der Debatten in Deutschland um 1860. Die ‹Idee› erreichte ihren Höhepunkt in der modernisierungs- und wissenschaftsskeptischen sowie antidemokratischen Strömung im Rahmen der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik», die als die dominante – wenn gleich nicht einzige – pädagogische Doktrin im Deutschland des 20. Jahrhunderts gilt. Folgerichtig tauchten affirmative Beschreibungen immer wieder in Monographien auf, so etwa in jenen von Gertrud Schiess (1973) und Roland Bast (2000). Erst kürzlich kodifizierte Heinz-Elmar Tenorth diesen Topos mit seinem Beitrag zum Lemma «Autonomie, pädagogische» im *Historischen Wörterbuch der Pädagogik*, in welchem er durch die Feststellung, die gegenwärtige Debatte schlösse wieder an die Vor-

stellungen des späten 18. Jahrhunderts an, einen historischen Rundbogen der Diskussion plausibel zu machen suchte (Tenorth 2004).

Neben der unbestrittenen fundamentalen Bedeutung des Topos an sich ist es der – sicherlich nicht intendierte – Eindruck eines hermetischen Sich-Im-Kreise-Drehens, der ausschlaggebend war, ihn hier der internationalen Erörterung auszusetzen. Er repräsentiert, Tenorth macht dies anschaulich, *keine* feststehende Lehre – was sogar einen Teil seines Erfolges ausmachen mag. Den verschiedenen Vorstellungen gemein ist eine Dualisierung der Welt in einen pädagogischen und einen nicht-pädagogischen Teil. Die nicht-pädagogische Seite wird meistens als die weitaus dominantere identifiziert, die gewissermassen hegemoniale Ansprüche gegenüber dem pädagogischen Felde hege und damit die Gefahr der «Heteronomie» charakterisiere. Je nach Epoche der Diskussion war mit diesem nicht-pädagogischen Teil der Staat, die Gesellschaft, die Wirtschaft oder die Kirche oder gleich alle zusammen gemeint.

Der vermeintliche Übergriff anderer «Kulturgebiete» – die alle auch ihre Eigengesetzlichkeiten hätten – auf das Gebiet der Pädagogik wurde deswegen als besonders tragisch empfunden, da die Pädagogik als «das äusserste Mittel» verstanden wurde, «um die Freiheit und Würde des Menschen zu bewahren» (Weniger 1929/1952, S. 72) – während die anderen gesellschaftlichen Praktiken den Menschen versklaven würden. «Die Mächte des Lebens wollen in der Jugend die Nachfolge, die Diener und Amtsträger, sie wollen den Menschen mit Haut und Haaren. Da heisst Autonomie: das Bestehen auf der Freiheit des Menschen, auf seiner inneren Zustimmung und auf seinen Willen» (ebd., S. 82). In der «verwirrenden Gleichzeitigkeit» der gesellschaftlichen «Ansprüche an die Jugend bedeutet die pädagogische Autonomie Sicherung der menschlichen Einheit und Ganzheit», ein Schutzdamm gegen die «Gefahr des Zerrissenwerdens oder des Hin- und Herflatterns» (ebd., S. 82f.)

Wenn überhaupt ein ausserpädagogischer Orientierungspunkt akzeptiert wurde, dann in der Vorstellung einer «Ganzheit» des «wahren Volks». Wilhelm Flitner schrieb zu den parlamentarischen und öffentlichen Debatten um das Reichsschulgesetz nach 1920: «Über diesem Streit steht dem Erzieher noch eine höhere Instanz, an der er sich in diesen Verlegenheiten allein orientieren kann: die echte Gemeinschaft». Diese Gemeinschaft wird als «*das wirkliche Volk, die unsichtbare Kirche, die echte Gemeinschaft konkret*» verstanden, deren Gehalte dann legitim seien, wenn sie «im geistigen Gefüge der *Person* ihren Platz haben». «Hierin liegt nun die ‹pädagogische Autonomie› auf dem Gebiet der *gesellschaftlichen* Abhängigkeiten» (Flitner 1928/1989, S. 244). Flitner negiert zwar nicht die Notwendigkeit der Spannungen im *politischen* Leben, sondern leitete daraus nur ab, «dass es so etwas wie ein Eigengesetz der Erziehung gibt, das zu verleugnen nur mit der Preisgabe der erzieherischen Verantwortung möglich ist» (ebd., S. 248). Politik ist stets äusserlich, ist Streit und Pluralität, und ihre Grenze liegt beim Beginn des Gebietes der «inneren Freiheit des erzieherischen Amtes» (ebd., S. 252).[3]

Nicht alle diese *Argumente* aus der Weimarer Republik hatten Bestand über die Kriegszeit hinweg, aber die *Vorstellung*, dass Pädagogik im sozialen Leben eine Praxis sei, die sich letztlich zum Wohle des Kindes, seiner Freiheit und Würde sowie der Zukunft der Menschen insgesamt einsetze und sich damit *gegen* andere Praxen zu wehren habe, ist im Wesentlichen erhalten geblieben – nicht selten in Form säkularer Umformulierungen von ursprünglich religiös gedachten protestantischen Welterlösungsvorstellungen (Osterwalder 1999), die vor dem Hintergrund der Phantasien über eine als unmenschlich verstandenen Moderne (Baader 2004) noch dringlicher erscheint.

3. Dimensionen internationaler Diskussion

Grundsätzliche Skepsis gegenüber dem zeitgenössischen Lebenskontext ist in der pädagogischen Diskussion seit der Antike ein Motiv und lässt sich auch in der modernen westeuropäischen und angelsächsischen Pädagogik identifizieren. Es sei hierfür etwa auf das pädagogische Engagement der *Chicago School* um John Dewey, Jane Addams, Georg Herbert Mead, James Hayden Tufts, Ella Flagg Young oder Margaret A. Haley hingewiesen, die mit den (primär auf die Entscheidungskompetenz der Lehrkräfte konzentrierten) ‹Autonomie›-Bemühungen der Lehrergewerkschaften in Chicago und der *industrial democracy*-Bewegung eng verknüpft waren und gegen die pädagogischen Reformvorschläge aus den Kreisen des *big-business* kämpften (Wrigley 1982; Reid 1982; Murphy 1990).

Die zu diskutierende Frage ist vor diesem Hintergrund weniger das Phänomen einer angestrebten, wie auch immer gedeuteten besseren Praxis in Bezug auf Individuum, Gruppe, Gesellschaft oder Menschheit durch Erziehung. Die Frage lautet: Macht der Topos einer «pädagogischen Autonomie», mit dem das pädagogische Feld *gegen* die (vermeintlichen oder realen) Eigengesetzlichkeiten anderer grundsätzlich als Bedrohung verstandenen gesellschaftlichen Praxisfelder abgrenzt und verteidigt wird, überhaupt Sinn? Anders gefragt: Was könnte der Gewinn der modernen Pädagogik sein, wenn weiterhin in den dualistischen Denkstrukturen von Autonomie vs. Heteronomie, die erst noch als hierarchisches Verhältnis gesehen werden (Autonomie ist ‹besser› als Heteronomie), gedacht und geforscht wird? Wie hoch ist das wissenschaftliche Innovationspotential, solche Dualismen zu überwinden? Hängt mit einem solchen Verzicht auch die Preisgabe jeglicher Ambition auf ‹Verbesserung› zusammen – und wäre dies wünschenswert? Ist die Vorstellung einer *Grammar of Schooling* (Tyack/

Tobin 1994; Cuban 1995; Tyack/Cuban 1995) eine Alternative zur Idee der «pädagogischen Autonomie», und wenn ja, hätte sie Vorteile?

Diese Fragen werden an diverse Exponentinnen und Exponenten der internationalen Pädagogik mit der Bitte gerichtet, sich im Sinne von Kommentaren einzelnen oder allen diesen Fragen zu widmen. Dabei geht es *nicht* um eine kommentierende Beurteilung der spezifisch deutschen Diskussion, sondern um die prinzipielle Frage nach dem wissenschaftlichen Sinn der Vorstellung von «Autonomie» – gerade für das Feld der Pädagogik. Es wird sich dabei aus *historischer* Sicht erweisen, inwiefern auch in diesem Fall von einem «deutschen Sonderweg» gesprochen werden kann – oder von anderen «Sonderwegen» – und ob das Phänomen «pädagogische Autonomie» allenfalls an den Protestantismus bzw. sogar nur an den Lutherismus gebunden ist und beispielsweise im Katholizismus gar nie zur Debatte stand. Aus *systematischer* Sicht steht die Frage im Vordergrund, ob sich in der internationalen (und interkonfessionellen) Diskussion ein Konsens über die Eigenart der Pädagogik eruieren lasse, die sich unter Umständen gar in Form von Eigengesetzlichkeit (= Autonomie) äussert, und wenn ja: wer dann Adressat der «Autonomie» wäre (das Kind, die Schule, der Lehrer, das pädagogische Handeln, die Pädagogik als Wissenschaft?) – mit anderen Worten: Wie diese mögliche «Autonomie» zu erläutern wäre.

1 Vgl. dazu etwa die Beispiele in der *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 9(2003), S. 31–52.
2 Vgl. dazu die Bildungsdiskussion in Løvlie/Mortensen/Nordenbo 2002.
3 Zu den spezifischen Vorstellungen von «pädagogischer Autonomie» und deren kontextuellen Vorbedingungen in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vgl. Tröhler 2003.

Literatur

Baader, Meike: Modernisierungstheorien in der Diskussion und in der pädagogischen Rezeption. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 10(2004)H1, S. 16–21

Bast, Roland: Pädagogische Autonomie: historisch-systematische Hinführung zu einem Grundbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bochum 2000

Cuban, Larry: How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880–1990. New York: Teachers College Press 1995

Flitner, Wilhelm: Zum Begriff der pädagogischen Autonomie (1928). In: Ulrich Herrmann (Hrsg.): Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 3: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 237–252

Geissler, Georg: Die Autonomie der Pädagogik. Berlin 1929

Geissler, Georg: Das Problem der pädagogischen Autonomie. Langensalza 1930

Løvlie, Lars/Mortensen, Klaus Peter/Nordenbo, Sven Erik (Hrsg.): Educating Humanity: *Bildung*. In: Postmodernity. Journal of Philosophy of Education 36(2002)3, Special Issue

Murphy, Marjorie: Blackboard Unions. The AFT and the NEA, 1900–1980. Ithaca: Cornell University Press 1990

Nohl, Herman: 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. 3–80

Osterwalder, Fritz: Pädagogik. Ein Bekenntnis. Zur Architektur pädagogischer Diskurse und ihrer Geschichte. In: Neue Pestalozzi Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie 5(1999)H1, S. 21–27

Reid, Robert (ed.): Battleground: The Autobiography of Margaret A. Haley. Urbana: University of Illinois Press 1982

Schiess, Gertrud: Dis Diskussion über die Autonomie der Pädagogik. Weinheim 1973

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

Tröhler, Daniel: The Discourse of German *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* – A Contextual Reconstruction. In: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education XXXIX(2003), S. 759–778

Tyack, David /Tobin, William: The «Grammar» of Schooling: Why has it been so hard to change? In: American Educational Research Journal, 31(1994), S. 453–479

Tyack, David/Cuban, Larry: Tinkering towards Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge: Harvard University Press 1995

Weniger, Erich: Die Autonomie der Pädagogik (1929). In: Erich Weniger: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952, S. 71–87

Wrigley, Julia: Class politics and public schools: Chicago, 1900–1950. New Brunswick: Rutgers University Press, 1982