Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 23 (1937)
Heft: 11

Artikel: Die national-typische Eigenart des Bildungsdenkens und der Bildungswirklichkeit (III)
Autor: Schneider, Friedrich
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-533015

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: 08.07.2025

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

SCHWEIZER SCHULE

HALBMONATSSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

OLTEN • 1. JUNI 1937 23. JAHRGANG • Nr. 11

Die national-typische Eigenart des Bildungsdenkens und der Bildungswirklichkeit (III)

Politik und Pädagogik.

In meinen Aufsätzen mit der gleichen Ueberschrift im Januar- und im Februarheft der „Schweizer Schule" habe ich zunächst die Verschiedenheit der pädagogischen Theorie und des Schul- und Bildungswesens bei den verschiedenen Völkern durch zahlreiche Beispiele veranschaulicht. Dann habe ich mit der Beantwortung der Frage: „Wodurch wird die nationaltypische Eigenart der Pädagogik verursacht?" begonnen, indem ich den Volkscharakter und den geographischen Raum als Einflussfaktoren herausstellte und durch Beispiele belegte.

Es ist nun nicht etwa so, als wenn Volkscharakter und geographischer Raum nur jeder für sich auf die Entwicklung des Schul- und Bildungswesens und auf das pädagogische Denken eines Volkes einwirkten. Gewiss, es gibt solche unmittelbare und isolierte Einwirkungen, und es kann hier und da mehr oder minder wahrscheinlich gemacht werden, dass spezifische Eigentümlichkeiten in der pädagogischen Theorie und Praxis eines Landes von dessen geographischer Eigenart bzw. dem Charakter seiner Bewohner abhängig sind. Aber daneben gibt es auch noch eine mittelbare und komplexere Abhängigkeitssituation.

Der geographische Raum ist nämlich nicht ohne Einfluss auf den Charakter des in ihm lebenden Volkes. Das zeigt sich z. B. darin, daß Völker gleicher Rasse in verschiedenen geographischen Räumen wohnend, heute auch im Charakter voneinander abweichen. Und umgekehrt ist die Landschaft, die ein Volk bewohnt, nicht gänzlich beziehungslos zu seinem Charakter. In den fernen Zeiten der Völkerwanderung muss doch ein Anlass dafür vorgelegen haben, dass das wandernde Volk gerade dort, wo es heute wohnt, seine Wanderung beendete und sesshaft wurde. Vielleicht war die Beschaffenheit des Landes, die ihm gefiel und seiner Art gemäss war, die Ursache. Und weiter gibt das Volk dem von ihm bewohnten Lande im Laufe der Zeiten ein bestimmtes Gepräge, macht aus der Naturlandschaft eine Kulturlandschaft, die verschieden ist nach dem Charakter des sie gestaltenden Volkes. So kann also durch die Landschaft hindurch der Volkscharakter und durch diesen der geographische Raum mittelbar auf die Pädagogik des Landes einwirken.

Aehnlich ist es mit allen anderen Entwicklungsfaktoren des nationaltypischen Charakters der Pädagogik. Sie haben unmittelbar und mittelbar an ihrem Aufbau mitgearbeitet. Wir wollen im Folgenden noch einen dieser Faktoren untersuchen: die Politik.

Auch bei der Betrachtung der Politik als Entwicklungsfaktor der Pädagogik eines Volkes muss man sich vor künstlicher Vereinfachung der Lage hüten und diesen Faktor nicht isoliert neben die schon erwähnten Bedingungen „Volkscharakter" und „geographischer Raum" stellen; denn diese beiden wirken auch durch die Politik eines Volkes hindurch. Denn die Art der Politik eines Landes ist mitbedingt durch den Volkscharakter und den geographischen Raum. Die Erkenntnis der letzteren Abhängigkeit hat zur Be-

gründung der sogenannten „Geopolitik" geführt.

Unter den Fragen, die Carleton Washburne auf seiner schon erwähnten pädagogischen Weltreise [1] in den verschiedenen Erdteilen und Ländern zur Beantwortung vorlegte, befand sich auch: „In welchem Verhältnis stehen in ihrem Land Pädagogik und Politik?" Wenn auch neben dieser Seinsfrage die Sollensfrage: „Wie sollte nach ihrer Meinung das Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik sein?" fehlte, so trägt doch das Buch, das Washburne über seine pädagogische Weltreise veröffentlichte [2] einiges zur Beantwortung dieser Frage bei. Und das ist so zu erklären. Der Problemkreis „Pädagogik und Politik" hängt eng zusammen mit der Frage nach dem autonomen Charakter der Pädagogik. Auf diese Autonomie bezogen sich, allerdings ohne dass der Ausdruck „Autonomie" angewandt wurde, mehrere Fragen Washburnes. Für den deutschen Leser des Buches von Washburne ist es vielleicht überraschend, dass in ihm deutsche Pädagogen als Vertreter der absoluten pädagogischen Autonomie genannt werden, dass sie überhaupt mit den Worten eines deutschen Pädagogen umschrieben wird. Der ausländische Leser konnte daraus, wenn er mit der deutschen Pädagogik unvertraut war, vielleicht den Eindruck gewinnen, dass die deutsche Pädagogik allgemein die pädagogische Autonomie vertreten habe. Aber diese Meinung würde der Wirklichkeit durchaus nicht entsprochen haben. Wohl haben sich die deutschen pädagogischen Denker mehr als die Pädagogiker anderer Länder theoretisch mit dem Problem der „Autonomie der Pädagogik" beschäftigt [3] und dabei aufgedeckt, dass der Ausdruck zur Bezeichnung von drei, wenn auch verwandten, so doch verschiedenen Sachverhalten, gebraucht wird. Man kann 1. mit ihm sagen wollen, dass sich die Pädagogik allmählich von der Philosophie abgelöst und zu einer selbständigen („autonomen") Wissenschaft, mit eigenem Forschungsobjekt und Forschungsgesichtspunkt, entwickelt hat. Die Autonomie der Pädagogik in diesem Sinne, also der selbständige Wissenschaftscharakter der Erziehungswissenschaft, wird heute von den Fachleuten bejaht. Es bedeutete aber ein Missverständnis, darauf machte E. Krieck schon vor Jahren aufmerksam [4], wenn man aus dieser Autonomie der Erziehungswissenschaft auch schon die Autonomie ihres Gegenstandes, also der Erziehung, folgern zu können glaubte.

Der Begriff der Autonomie wird 2. auf die äussere und innere Organisation des Schul- und Bildungswesens angewandt. Sie wäre dann im strengen Sinne verwirklicht, wenn diese Organisation gänzlich unabhängig von anderen Mächten wie Staat, Kirche, Wirtschaft, Gesellschaft rein aus der Bildungsidee erfolgte, wenn das Reich der Jugendkultur — der Begriff der „pädagogischen Provinz" aus Goethes „Wilhelm Meister" spielt dabei eine Rolle — aus dem Gesamtgebiet des geistigen Lebens heraus gelöst, also auch völlig unbeeinflusst von der Politik wäre.

Dann unterscheidet man 3. noch eine Autonomie des pädagogischen Handelns, die darin bestände, dass der Erzieher sich nicht als Vollzugsbeamter irgend einer äusseren Macht, sondern nur als Anwalt des zu Erziehenden und auch politisch unabhängig fühlt. Das Ziel seines erzieherischen Bemühens wäre dann nicht, Werte und Forderungen an das Kind als bindend heranzutragen, sondern dem in ihm „angelegten" Menschen ohne Rücksicht auf äussere Anforderungen

[1] Siehe „Schweizer Schule", Januarheft 1937, S. 8.

[2] „Remakers of Mankind"; The John Day Company, New York.

[3] Siehe „Das Problem der pädagogischen Autonomie". Heft 11 der Sammlung „Kleine pädagogische Texte", herausgegeben von E. Blochmann, H. Nohl, Erich Weniger Verlag, Julius Beltz, Langensalza und Georg Geissler „Autonomie der Pädagogik", Göttinger Studien, Heft 13, 1929.

[4] In „Philosophie der Erziehung", in F. Schnass „Einführung in die Philosophie", 1928, S. 369.

der Gesellschaft zur Entwicklung zu verhelfen.

Für alle drei Formen der pädagogischen Autonomie hat es unter allen westeuropäischen Völkern und auch in Amerika Anwälte gegeben. Die Forderung nach ihr entspringt oft dem extremen Individualismus. Der älteren, vorrousseauischen Pädagogik ist dieser Gedanke radikaler pädagogischer Selbständigkeit und Selbstgenügsamkeit völlig fremd. Die katholische Pädagogik hat ihn nie vertreten, einmal weil sie eine Welt gültiger Werte anerkennt, deren Vermittlung an die nachwachsende Generation eine Aufgabe der Erziehung ist, und ausserdem, weil sie in der ihr eigentümlichen Ganzheitsbetrachtung die Erziehung nicht als ein Geschehen für sich und isoliert von den andern Vorgängen des geistigen und Gemeinschaftslebens betrachten konnte, sondern in enger und unauflöslicher Verflechtung damit sehen musste.

Der utopistische Charakter der Forderung einer pädagogischen Autonomie wird bei einem nur flüchtigen horizontalen Rundblick auf die pädagogische Theorie und Wirklichkeit der verschiedenen Völker wie auch bei einem Rückblick auf die Geschichte der Pädagogik des einzelnen Volkes offenbar. Es zeigt sich dann deutlich, dass z. B. die Politik sowohl auf die Theorie wie die Wirklichkeit der Pädagogik grossen gestaltenden Einfluss hatte und noch hat. Dieser ist zwar nicht bei allen Völkern und auch nicht bei ein und demselben Volke zu allen Zeiten gleich stark; aber vorhanden ist er immer, mag es sich um einen demokratischen Parteienstaat oder um einen autoritär regierten Staat, um eine Republik, eine konstitutionelle Monarchie oder einen diktatorisch regierten Staat handeln.

Es hat nicht an grossen deutschen Pädagogen und Philosophen gefehlt, die diese Abhängigkeit der Pädagogik von der Politik erkannten. So findet sich z. B. bei Dilthey der Satz „Die Wahrheiten der Pädagogik sind abhängig von den Wahrheiten der Politik", wobei unter Politik im Sinne von Platons „Politeia" eine Lehre vom Staat verstanden ist, der das ganze kulturelle Leben mitumfasst. Und Dilthey weiss und sagt es, dass diese Abhängigkeit mit Notwendigkeit sich ergibt „aus der Unterordnung der Lebensaufgabe des Individuums unter die des Staates". [5]

Neben Ländern, die fast einen Parallelismus der politischen und pädagogischen Entwicklung aufweisen, gibt oder gab es auch solche, in denen die Politik sehr geringen, um nicht zu sagen, gar keinen bewussten und absichtlichen Einfluss auf die Gestalt der Pädagogik ausübte. Zu ihnen gehörte z. B. England, wo die Regierung keinen Einfluss auf die Gestaltung der öffentlichen Erziehung nahm. Das hatte verschiedene Ursachen; dazu gehörte aber keineswegs Gleichgültigkeit der staatlichen Macht gegenüber der nationalen Ausrichtung der Erziehung. Sondern dieser war man ohne jede bewusste politische Massnahme sicher. Alle englische Pädagogik war ohne sie und vor ihr von nationalem Wollen „kontrapunktlich durchwirkt" [6]. Wenn das nicht der Fall gewesen wäre, hätte sich der englische politische Einfluss sicherlich geltend gemacht. So erklärt sich auch die Tatsache, die im ersten Augenblick widerspruchsvoll erscheint, dass dasselbe England in den Dominions und Kolonien politisch die Volkserziehung mehr oder minder stark gestaltete, weil hier der nationale Gemeinschaftswille noch erst geweckt, die Jugend erst noch anglikanisiert werden musste [7].

---

[5] Siehe die kurze Darstellung der Pädagogik Diltheys von O. F. Bollnow im 4. Heft der „Neuen Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung", 1933.

[6] „Politik und Pädagogik im Ausland." Band 3 der „Schriftenreihe zur politischen Propädeutik", Leipzig und Berlin 1931, S. 40.

[7] „The British Government ... concerned itself actively with education in South Africa and Canada long before the State took direct action in England

Stark zurück trat und tritt der gestaltende politische Einfluss auf die Pädagogik auch in Holland. Dort kommt in dem Verhältnis von Staat und Schule vor allem der Freiheitsgedanke zur Auswirkung. Der Staat erscheint hier als die neutrale Macht, welche „die freie Wirkungsmöglichkeit der einzelnen nach Möglichkeit gegen Eingriffe und Uebergriffe Andersdenkender und Anderswollender zu schützen, Hemmnisse zu beseitigen und die Wege zu ebnen", nicht aber „die Staatsbürger in eine bestimmte Richtung zu zwingen" [8] hat. Natürlich liegt auch hier ein gewisser politischer Einfluss vor; aber er ist doch mehr negativer Art, indem er durch Sicherung einer weitgehenden Lehr- und Lernfreiheit die freie pädagogische Entwicklung sichern hilft.

Ein weiteres Beispiel der Zurückhaltung der staatlichen und politischen Mächte im Bereich der Pädagogik bot ein Jahrhundert lang Lateinamerika, hier erklärlich durch die Jugend seiner Kultur und durch die Tatsache, dass es internationaler Betätigung weit offen stand und ganze Schwärme ausländischer unternehmungslustiger Menschen einwanderten. Als aber die Gefahr der Ueberfremdung drohte, erwuchs als Gegenbewegung eine zielbewusste Nationalerziehung. Die politischen Mächte setzten sich jetzt als Aufgabe, in der eingeborenen Jugend das Nationalbewusstsein kräftig zu entwickeln und gegen die fremden Einflüsse widerstandsfähig zu machen und die fremde Jugend zu gewinnen und einzugliedern [9]. Besonders deutlich zeigt sich der gestaltende Einfluss der Politik mit dieser Zielsetzung in Argentinien. Dieses Beispiel lehrt aber auch, dass die Zurückhaltung der staatlichen und politischen Mächte von Eingriffen in den Kreis des Pädagogischen in einem Lande nicht dauernd ist. Auch in England geben sie ihre Zurückhaltung in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr auf.

Verhältnismässig geringen Anteil an dem pädagogischen Denken und an dem Aufbau des Schul- und Bildungswesens hatte die Politik auch in USA. Das ist erst in der Nachkriegszeit etwas anders geworden. Dazu hatten einige während und unmittelbar nach dem Kriege gewonnenen Erkenntnisse geführt: «Viele Amerikaner besassen das Bürgerrecht, ohne in Wirklichkeit gute und brauchbare „citizens" (Bürger) zu sein. Ganze Städte und Stadtviertel waren bewohnt von „Bindestrich-Amerikanern", Leuten, die nur äusserlich „Americans" waren, im übrigen aber Gebräuche, Sprache und Denkart ihrer Heimat jenseits des Ozeans beibehalten hatten" [10]. Und weiter wurde statistisch im damaligen Millionenheer festgestellt, dass die Zahl der Analphabeten ungewöhnlich hoch war. So wurde die Notwendigkeit staatsbürgerlicher Erziehung (Citizenship Training) auf einmal für die grosse Oeffentlichkeit deutlich. Präsident Harding gründete im Februar 1923 den „Federal Council of Citizenship Training", dem alle Mitglieder des Regierungskabinetts angehörten. Sie übernahmen jetzt die Pflicht, innerhalb ihrer Ressorts „Citizenship Training» zu veranlassen. Von da an wurde die staatsbürgerliche Erziehung das Alpha und Omega der amerikanischen Erziehung, der ein neues Unterrichtsfach, die „Social Sciences" und manche kleine und grosse pädagogische Einrichtungen und Mittel dienten.

Neben den Ländern, in denen die Politik bisher nur schwachen Einfluss auf das pädagogische Denken und die pädagogische Wirklichkeit hatte, gibt es andere, in denen

itself." „Educational Yearbook" von Eustace Percy, Jg. 1933, S. 503.

[8] Paul Osswald „Die Niederlande" in „Politik und Pädagogik im Ausland", S. 45.

[9] Otto Eberhard, „Welterziehungsbewegung. Kräfte und Gegenkräfte in der Völkerpädagogik". Furche-Verlag, Berlin, S. 101 ff.

[10] Siehe Erich Makowski, Staatsbürgerliche Erziehung der Schuljugend in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Nr. X. der Sammlung: „Neue Beiträge zur Erziehungswissenschaft", herausgegeben von Friedrich Schneider, Paderborn, S. 2.

dieser Einfluss schon seit langem so stark und lebendig ist, dass man geradezu von einem Parallelismus der politischen und pädagogischen Entwicklung sprechen darf. Hierher gehört z. B. Spanien, wo es nach dem Urteil Sachverständiger geradezu zu einer „unfruchtbaren Umklammerung" der Pädagogik durch die Politik gekommen war. „Durch den ständigen Wechsel der Parteien in der politischen Macht, der jedesmal in weit krasserem Masse als es in anderen Ländern der Fall ist, auch einen Wechsel des pädagogischen Kurses mit sich führte, kam ein fühlbarer Mangel an Stetigkeit in die ganze Bildungs- und Erziehungsarbeit [11].

Der erwähnte Parallelismus ist auch in Frankreich schon seit der grossen Revolution nachweisbar. Das wirkte sich dahin aus, dass „die Schulprobleme in der französischen Demokratie eminent politische Probleme darstellen" und eine zentrale Rolle in der französischen Innenpolitik spielen. R. Rohden formulierte diesen Tatbestand einmal mit den Worten: „Die Geschichte der dritten Republik . . . ist auf weite Strecken beinahe identisch mit der Geschichte der weltlichen Schule." [12]

Aber wenn in einzelnen Ländern auch schon in der Vergangenheit die Abhängigkeit der Pädagogik von der Politik — ja sogar bis zu einem gewissen Parallelismus ihrer Entwicklung — bestand, so war sie doch immer lückenhaft, nicht konsequent ausgeprägt und oft apokryph. In den bürgerlichen Staaten der Vergangenheit war diese Abhängigkeit etwas, was man gern übersah, was man anscheinend oft nicht ganz in der Ordnung fand, worüber man sich scheute, offen zu sprechen. So ist es auch wohl zu erklären, dass man sehr viel über autonome Pädagogik schrieb, redete, ja schwätzte und gar nicht merkte, wie oft man dabei an der Wirklichkeit vorbeisah.

Mit der Renaissance des nationalen Fühlens und Wollens in den verschiedenen Staaten, schritt nun die Politisierung der Pädagogik nicht nur weiter fort als je vorher in den letzten Jahrhunderten, sondern die Abhängigkeit der Volkserziehung von den politischen Mächten wurde jetzt auch nicht mehr vertuscht, sondern offen zugegeben, ja sogar als das grundsätzlich allein Richtige vertreten bzw. gefordert, und jeder pädagogische Anspruch auf Autonomie wurde kategorisch abgelehnt. In diesen Staaten tritt die Politik als Urheber des national-typischen Charakters der Pädagogik besonders deutlich hervor, und aus ihrer pädagogischen Theorie und Praxis kann man daher reiche Veranschaulichungsbeispiele für diese Abhängigkeit beibringen.

Staat und Politik bestimmten hier sogar das Ziel der Erziehung.

In Japan z. B. wurden durch die staatliche Macht aller Individualismus sowie alle sogenannten „neuen Gedanken", die auf eine Aenderung der bestehenden soziologischen Gliederung hinzielten, bekämpft [13] und eine geistige Haltung in Jugend und Volk erstrebt, die das nationale Interesse dem privaten jederzeit voranstellt.

Die ganze chinesische Politik und Pädagogik der Gegenwart ist in irgend einer Weise auf den verstorbenen Führer des chinesischen Volkes, Sun-Yat-sen bezogen, und die grosse Schulkonferenz von 1928 leitete aus seinen drei Grundlehren vom Volkstum die Ziele und Richtlinien der Erziehung ab: die Jugend soll zu Nationalismus, zur Demokratie und zum Sozialismus erzogen werden. Und um

[11] Adolf Rohlfing, „Spanien". In „Politik und Pädagogik im Ausland". S. 113.

[12] Peter Richard Rohden, „Frankreich". Gbd. S. 80.

[13] Diesem Zweck diente ein neu errichtetes Departement für soziale Erziehung im Kultusministerium, die Errichtung neuer Lehrstühle, das Verbot der Diskussion sozialer Probleme unter den Schülern und sogar der Privatstudien „die sich auf gefährliche Gedanken beziehen". Siehe C. von Kohl, „Japan" in „Politik und Pädagogik".

diesen Zielen und Forderungen verpflichtende Kraft zu geben, verbindet man sie mit einem ausgebauten Sun-Yat-senritus, der in dem an Ahnenkult und Kaiserverehrung gewöhnten China schnell Wurzel fasste.

Auch in Italien wird das Gesamtziel der Erziehung von der politischen Macht, hier von dem Faschismus, gesteckt. Es ist die „Italianità", ein unübersetzbares, im Tenor mit dem Worte „Deutschheit" übereinstimmendes Wort, das eine geistige Einheitlichkeit (spirituale unità), die ihrer nationalen (italienischen) Mission bewusst ist [11], bezeichnet.

Da, wo Staat und Politik das Ziel der Erziehung bestimmen, wird dann auch das ganze Schul- und Bildungswesen mit den Machtmitteln des Staates den neuen Zielen entsprechend ausgerichtet. Die etwa einsetzende Schulreform schafft alte Erziehungseinrichtungen und Unterrichtsfächer ab oder gibt ihnen neuen Inhalt und begründet neue; sie erhöht die staatlichen Machtbefugnisse in der ganzen Schulorganisation vom Kindergarten bis zur Universität; sie sucht auch den schulentlassenen Volksgenossen pädagogischen Mächten im Sinne des grossen nationalen Gesamtzieles der Erziehung auszusetzen; sie benutzt Film und Radio, Theater und Bibliotheken und die Presse zur Formung des Volkes, zur Erzielung einheitlichen nationalen Denkens. — Es würde zu weit führen, wenn man diesen Auswirkungen in all den Ländern, wo die Pädagogik in irgend einer Form mit Staat und Politik amalgamiert wurde, im einzelnen nachgehen wollte. Begnügen wir uns mit einigen wenigen Veranschaulichungsbeispielen aus Italien.

Die besprochene Politisierung des Schulwesens wurde in Italien durch die Riforma Gentile 1923 begonnen und im Verlaufe der folgenden Jahre fortgesetzt. Es wurden neue Bildungs- und Erziehungsorganisationen geschaffen, wie z. B. das Dopolavoro, das das Leben der breiten Massen nach der Arbeit in Beschlag nehmen und sie an die Kulturschätze Italiens heranführen will, und die offizielle italienische Jugendorganisation, die Balilla, die vor allem die körperliche Ausbildung der gesamten italienischen Jugend in die Hand nimmt, aber diese auch, ausgehend von einer bestimmten Philosophie vom Menschen und von dessen Einsatz für den Staat, sittlich zu erziehen sucht.

Der Einfluss der politischen Macht auf das Bildungswesen wird verstärkt. Der Staat ernennt die Universitätsrektoren und bestimmt ihre Amtszeit, wie er auch den Podestà (Bürgermeister) ernennt; er begründet neue staatswissenschaftliche Fakultäten in Rom, Pavia und Perugia und besetzt alle Lehrstühle; er richtet neben den alten Universitätsfächern neue fakultative Kurse ein, wie die Corsi di cultura corporativa, die den Hörern das korporative Recht nahe bringen sollen, und lässt neue Wissenschaftszweige entstehen, wie Geschichte der politischen Lehrmeinungen, Geschichte und Theorie des Faschismus, in Rom ferner economia turistica (Fremdenökonomie) u. a. m. Die Universitäten erhalten neben ihrer allgemeinen staatspolitischen Aufgabe jetzt noch den Auftrag, an der Verwirklichung eines Lieblingsgedankens des Faschismus mitzuwirken, nämlich den Geist ihrer Provinz wach zu halten. Sehr stark wird die Eliteidee auch im Schulwesen propagiert. Die faschistischen Studenten gehen als die eigentliche Elite voran. Die körperliche Erziehung, die Educazione fisica erhält unter dem Einfluss des Faschismus eine viel stärkere Betonung in der Jugenderziehung als vorher, etc. etc. So gibt es in der heutigen italienischen Pädagogik viele Ideen, Strömungen, Anschauungen, Schulen, Lehrfächer, Bildungseinrichtungen, die für das Gesamtgebilde italienischer Pädagogik charakteristisch sind und ihr Vorhandensein der politischen Macht verdanken.

Derselbe Nachweis der die Pädagogik eines Landes gestaltenden Kraft der Politik

[11] Siehe Hans Hartmann, „Italien" in „Politik und Pädagogik".

lässt sich an vielen Beispielen in anderen autoritär regierten Staaten wie in Deutschland und Oesterreich und in dem unter einer Diktatur stehenden Russland nachweisen. Aber die angeführten Beispiele genügen zum Nachweis und zur Veranschaulichung dieser Abhängigkeit.

Da es sich hier um eine deskriptive und nicht um eine grundsätzliche Erörterung handelt, könnten wir die Frage völlig unerörtert lassen, wie weit das Recht der Politik in der Gestaltung der Pädagogik geht, und ob es für die Politisierung der Pädagogik gar keine Grenzen gibt. Aber da sich aus der Erfahrung, die man bei der Politisierung der Pädagogik in einzelnen Ländern machte, die Einsicht in das Vorhandensein solcher Grenzen und die Notwendigkeit ihrer Respektierung deutlich ergab, wollen wir an ihrer Hand doch kurz, ohne grundsätzliche Klärung, auf sie eingehen.

Die beiden Beispiele, von denen wir ausgehen wollen, sind entnommen 1. der französischen Kolonialpädagogik und 2. der russischen Sowjetpädagogik. In der Pädagogik eines Kolonial- wie in der eines diktatorisch regierten Volkes kann sich die politische Beherrschung der ganzen Pädagogik am deutlichsten auswirken, weil hier Gegenkräfte und auch bescheidenste Kritik völlig fehlen.

Die durchaus im Dienste imperialistischer Politik stehende französische Kolonialpädagogik suchte den afrikanischen Neger zum Franzosen zu machen und ihn vollständig in französisches Leben und Wesen einzubürgern.

Diese beabsichtigte Assimilation mit pädagogischen Mitteln bezeichnete ein Kenner der Lage als einen „selten folgerichtig und grosszügig durchgeführten Versuch der Drosselung und Abtötung des einheimischen Volkstums zu Gunsten der Sprache, der Kultur und des Lebensideals des Herrenvolkes" [15].

[15] Siehe Otto Eberhard, S. 141.

Der Versuch misslang. Die Ergebnisse dieses Erziehungsversuches waren nicht „schwarze gefestigte Franzosen", sondern Menschen, „die hilflos z w i s c h e n zwei Welten" standen. Die Erfolglosigkeit dieser Art von Erziehung trat vor allem in Algier in die Erscheinung. Die so Erzogenen wurden Vertreter eines halbgebildeten Proletariats und Agitatoren, die ihre erhaltene Ausbildung gegen ihr Stiefvaterland richteten.

So verliess man denn in der Kolonialpädagogik — übrigens nicht nur bei den Franzosen — bald grundsätzlich den bisher beschrittenen Weg der Assimilation.

Und warum musste die Assimilationspädagogik negative Erfolge zeitigen? Weil wahre Erziehung Achtung der völkischen wie der individuellen Eigenart verlangt, weil sie immer Anknüpfung an Gewachsenes, inneres Entwickeln, nicht aber äusseres Aufpfropfen, nicht blosse Kopie und Imitation bedeutet. Wenn dieser Sinn der Erziehung vergewaltigt, diese Eigengesetzlichkeit der Pädagogik nicht beachtet wird, dann kann sie keine dauernden positiven Erfolge zeitigen, wenn auch noch so starke politische Kräfte dahinter stehen. Dann handelt es sich eben nicht mehr um Erziehung.

Das zweite Beispiel ist der Entwicklungsgeschichte der bolschewistischen Pädagogik entnommen [16]. Man muss im 15. Kapitel des Buches von Hessen und Hans nachlesen, wie die völlig politisierte Sowjetpädagogik ihre bisherige Einstellung aufgeben und zur alten Lernschule zurückkehren musste, weil ihre erwarteten Erfolge ausblieben, obwohl „alle Zwangsmittel eines diktatorisch regierten Staates zur Verfügung standen." Und wie erklärt sich dieses Fiasko der Sowjetpädagogik? Daraus, dass ihr anfangs das anarchistische Ideal von einer durch keinerlei Zwang gebundenen und alle ihre Anlagen frei entfaltenden Persönlichkeit vorschwebte, wäh-

[16] Siehe: Sergius Hessen und Nikolaus Hans, „Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen". Langensalza 1933.

rend zum Sinn der Erziehung die Versöhnung und Vereinigung von Autorität und Freiheit gehört. Später war es die der russischen Bildungspolitik zugrundeliegende Verleugnung des Selbstwertes der Schüler- und Lehrerpersönlichkeit, die mit dem Wesen wahrer Erziehung unverträglich ist. So scheiterte der Versuch „das Bildungswesen als blosses Werkzeug der kommunistischen Parteidiktatur aufzubauen", und musste scheitern am Widerstand der idealen Gesetzlichkeit des pädagogischen Vorganges. Es gibt also eine unüberschreitbare Grenze in der Politisierung der Pädagogik: die innere Gesetzlichkeit von Bildung und Erziehung. Wenn man diese als Autonomie der Pädagogik bezeichnen will, dann hat es — auch heute noch — guten Sinn, von einer autonomen Pädagogik zu sprechen.

Köln. *Friedrich Schneider.*

Die Ehrenrettung eines Vielverkannten

Zum 25. Todestag Karl Mays.

Just vor 50 Jahren habe ich Karl May zum ersten Mal „erlebt". Damals — anno 1887 — war ich als junger Zögling ins Pensionat „Stella Matutina" in Feldkirch eingetreten. Als tägliche Tischlesung hatten die Jesuitenpatres, denen sicher niemand pädagogische Klugheit und Einsicht absprechen wird, die Reiseerzählungen Karl Mays ausgewählt und uns Jungens mitten ins Paradies blühender Knabenromantik versetzt. Mit welch atemloser Spannung wir an der Seite des furchtlosen, stets geistesgegenwärtigen Kara Ben Nemsi, des edelmütigen Winnetou, des goldtreuen Old Shatterhand und des redseligen kleinen Hadschi Halef Omar, sei es im Lande der Skipetaren und des „Silbernen Löwen" oder in den schaurigen Schluchten des wilden Kurdistan auf Abenteuer auszogen und wie dabei unsere jugendlichen Gemüter bis zur Siedehitze in Aufregung gerieten, bleibt unvergessen.

Wenn man bedenkt, dass die Reiseerzählungen Karl Mays in Deutschland allein in mehr als 6 Millionen Bänden verbreitet und in nahezu sämtliche Sprachen Europas übersetzt sind, so kann man sich einen Begriff machen von der Popularität dieses Jugendschriftstellers, den manche zu Unrecht als einen „Jugendverführer" gebrandmarkt haben. Schon der Einfluss, den Karl May noch heute auf die Jugendseele ausübt, mag geeignet sein, das Interesse der Pädagogen auf sein literarisches Lebenswerk und seine grundlegende Geistesrichtung hinzulenken. Und da darf wohl gesagt werden, dass gerade der höchstgesteigerte Idealismus dieses Volksschriftstellers es ist, der es der Jugend antut. Sie empfindet das Heldische im Werk ihres Dichters — wohl unbewusst — als seelische, richtunggebende Bereicherung. Die männlichen Tugenden der Gestalten in den Reisebüchern Mays üben eine erzieherisch sicher wertvolle Anziehungskraft aus: ihre Kühnheit, Klugheit, Beharrlichkeit, Ritterlichkeit auch dem Gegner gegenüber, ihre Geradheit, ihre oft rührende Eltern-, Bruder- und Kindesliebe. Das Ziel der Helden dieser Erzählungen ist stets der Kampf gegen das Gemeine und Niedrige, der Sieg des Hohen und Edlen. Mit den Momenten steigender Spannung und stetig vorwärtsschreitender Handlung verbindet die Erzählungstechnik Karl Mays eine greifbare Anschaulichkeit, bei der trotz alles Phantastischen die wahrheitsdurstige Jugend voll auf ihre Rechnung kommt. Dabei charakterisiert sich das literarische Schaffen Mays im Gegensatz zur üblichen Volksliteratur durch eine geradezu ängstliche Zurückhaltung gegenüber dem Erotischen. „Es gibt", so urteilte vor kurzem der Verfasser eines Gedenkartikels in der „Kölnischen Volkszeitung" (30. März 1937) „keine einzige schlüpfrige, sittlich bedenkliche oder anstössige Stelle in seinem Werk.