



**Augsburger Universitätsreden 49**

# **Zeitdiagnose und praktisch-philosophische Reflexion**

**Zwei Vorlesungen von Theo Stamm  
und Eva Matthes**

# Augsburger Universitätsreden 49

Herausgegeben vom Rektor der Universität Augsburg

ISSN 0939-7604

# **Zeitdiagnose und praktisch-philosophische Reflexion**

Abschiedsvorlesung  
von Theo Stammen  
am 18. Juli 2001

und

Antrittsvorlesung  
von Eva Matthes  
am 23. Oktober 2001

Augsburg 2002

Augsburger Universitätsreden  
Herausgegeben vom Rektor der Universität Augsburg  
Redaktion, Satz, Gestaltung: Pressestelle der Universität Augsburg

# INHALT

Theo Stammen/Eva Matthes <b>Zeitdiagnose und praktisch-philosophische Reflexion</b>	9
Theo Stammen <b>„De nostri temporis studiorum ratione“</b> Abschiedsvorlesung, gehalten am 18. Juli 2001	19
Eva Matthes <b>Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik – einige Überlegungen im Anschluss an Theodor Litt</b> Antrittsvorlesung, gehalten am 23. Oktober 2001	47
Zur Person: Prof. Dr. Theo Stammen	71
Zur Person: Prof. Dr. Eva Matthes	73



EVA MATTHES

**MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN  
DER PÄDAGOGIK –  
EINIGE ÜBERLEGUNGEN IM ANSCHLUSS  
AN THEODOR LITT\***

ZUSAMMENFASSUNG

Ausgehend von Theodor Litts Vortrag und Veröffentlichung „Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen“ (1926) werden reformpädagogische Tendenzen, die Erziehung in Theorie und Praxis zur kulturellen Führungsmacht zu erklären, kritisch reflektiert und problematisiert. Mit Litt wird davor gewarnt, dass eine scheinbare Pädagogisierung kultureller Bereiche häufig in das Gegenteil umschlägt, also etwa zu einer Politisierung oder Ökonomisierung der Pädagogik führt. Letzteres wird für die Gegenwart als aktuelle Gefahr gesehen. Nachdrücklich wird die These vertreten, dass pädagogisches und ökonomisches Prinzip nicht ineinander aufgehen und sich die Pädagogik nicht zur Magd der Wirtschaft machen darf.

Eine Dominanz des ökonomischen, marktförmigen Denkens wird auch an den deutschen Universitäten konstatiert. Demgegenüber wird an die Idee der Universität erinnert und für eine Pluralität der Wissens- und Erkenntnisformen plädiert.

Die Sicherung der kulturellen Kontinuität wird als eine universitäre Schlüsselaufgabe angesehen. Somit wird der Bildungsauftrag der Universität unterstrichen.

In der Vermittlung (und damit auch im Vermittelbarmachen) von Kultur wird die zentrale Aufgabe der Erziehung innerhalb des

---

\* Ich widme diese Vorlesung dem Andenken meines Doktorvaters Hans-Karl Beckmann.

Kulturganzen gesehen. Erziehung soll eine subjektive Teilhabe an Kultur und damit Bildung ermöglichen, die wiederum zu einer konstruktiven Weiterentwicklung von Kultur führt. Diese Bestimmung der Erziehung findet sich in klassischen Formulierungen in Litts Text „'Führen' oder 'Wachsenlassen'“ (1927 u.ö.), der in seinen Hauptgedanken vorgestellt wird. Litts Text wird auch gelesen als eine vorweggenommene Auseinandersetzung mit der Antipädagogik, die Anfang der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts ihren Höhepunkt erlebte, aber bis heute Auswirkungen zeigt. Pädagogisches Denken ist sich in den letzten Jahrzehnten häufig seiner kulturellen Dimensionen nicht mehr genügend bewusst und reduziert sich auf Methodik. Dieser Befund war auch der Anlass von Klaus Mollenhauers Buch „Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung“, der – implizit – Gedanken Litts wieder aufgreift und das pädagogische Tun anhand der vier Schlüsselbegriffe Präsentation, Repräsentation, Bildsamkeit und Selbsttätigkeit beschreibt, wobei Selbsttätigkeit nicht als endogener Prozess gedacht werden darf, sondern der Aufforderung zu Mobilität und begrifflicher Anstrengung bedarf.

## 1. DAS VERHÄLTNIS DER KULTURBEREICHE ZUEINANDER

„Den neuen Menschen gilt es zu finden, zu schaffen. Den Menschen, der nicht mehr Sklave seiner Mittel ist, sondern der wieder unmittelbar zu leben wagt und versteht, aus dem Leben selbst schöpft und den ewigen Mächten des Lebens selbst in Freiheit und Ehrfurcht dient. Schritt für Schritt gilt es, das neue Reich zu erringen, mitzuarbeiten an der Erlösung der Menschheit ... So haben wir unsern Erzieherberuf aufgefasst, so werden ihn alle wahrhaft Berufenen auffassen“ (Wyneken 1924, S. 42).

Theodor Litt, Ordinarius für Philosophie und Pädagogik in Leipzig seit 1920, stand diesem – in jener Zeit weitverbreiteten – reformpädagogischen Enthusiasmus mit Skepsis gegenüber und warnte mehrfach vor Omnipotenzansprüchen der Pädagogik und der Pädagogen. Von besonderem Interesse ist in diesem Kontext der von Litt auf dem Weimarer Kongress 1926 vor über 800

Zuhörern gehaltene Vortrag „Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen“, in erweiterter Form veröffentlicht in seinem 1926 erschienenen Sammelband „Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik“. Seine zentralen Thesen in diesem Beitrag lauten:

1. „Die Pädagogik hat in den ersten Nachkriegsjahren [nach 1918; E. M.] an sich ein Schicksal erfahren, dem jede der großen Kulturprovinzen zeitweilig zu verfallen pflegt. Jede der Kulturmächte erlebt einmal ihre große Stunde; sie findet sich in eine Situation gestellt oder stellt sich selbst in eine Situation, die ihr, wie es scheint, die Sendung auferlegt, schlechthin das Ganze des menschlichen Seins und Wirkens in ihre verantwortliche Verwaltung zu übernehmen“ (Litt 1965, S. 59). Litt weist darauf hin, dass nach nationalen Krisenerfahrungen nicht selten alle Hoffnungen auf die Erziehung gesetzt werden, um über einen neuen Menschen eine neue Gesellschaft der Zukunft zu schaffen. Der Erziehung und den Erziehern werde somit der Anspruch des gesellschaftlichen Führertums zugesprochen. Dies führe zu einer Entgrenzung der erzieherischen Ansprüche. Vor diesem Hintergrund geht Litt auch mit dem „Verlangen nach 'Autonomie' der Pädagogik“, nach „Freisetzung ihrer autochthonen Antriebe“ (S. 60) kritisch ins Gericht und vermutet dahinter den „Anspruch auf universale Herrschaft“ (ebd.).

2. Dieses Selbstverständnis von pädagogisch Tätigen könne nun allerdings allzu leicht zu einer Selbsttäuschung führen. Indem sie eine generelle Pädagogisierung anstrebten, würden sie nicht selten von den anderen Kulturbereichen für ihre Zwecke instrumentalisiert. Litt zeigt dies in seinem Text am Beispiel der nach ihm für das menschliche Leben konstitutiven Kulturbereiche des Staates, der Gesellschaft und Wirtschaft, der Religion, der Wissenschaft, der Kunst und der Sittlichkeit. Er begründet dies folgendermaßen: Jeder der Kulturbereiche habe seine spezifischen Funktionsweisen und Aufgaben, erbringe seine spezifischen Leistungen für das Ganze. Indem nun ein bestimmter Kulturbereich – in „imperialistischer“ Manier, wie sich Litt ausdrückt (S. 60) – in andere Kulturbereiche eindringe, bemächtigten sich nicht selten

die Funktionsweisen der Eroberten des Eroberers, zumal, müsste man wohl hinzufügen, wenn es sich um einen mächtigen, über entscheidende Sanktionsmittel verfügenden Kulturbereich handelt.

3. Eine positive kulturelle Entwicklung hänge deshalb von dreierlei Aspekten ab:

a) die einzelnen Kulturbereiche müssten in ihren genuinen Funktionen anerkannt werden, sie müssten sich „gemäß ihren eigenen Formgesetzen“, in ihrer „Eigenstruktur“ nach den ihnen adäquaten Prinzipien entwickeln dürfen;

b) die unterschiedlichen Kulturbereiche müssten sich ihrer Grenzen, Ergänzungsbedürftigkeiten und wechselseitigen Abhängigkeiten bewusst und auf dieser Basis zum Zusammenwirken mit den anderen Kulturbereichen willig sein – in dem Wissen um die beständigen, nicht aufzuhebenden Spannungen, die dieses grenzbewusste Zusammenwirken mit sich bringt;

c) keiner der Kulturbereiche dürfe sich also zum Herrscher über die anderen aufschwingen wollen.

Dieser so inhaltsreiche, in seinen Grundaussagen zeitüberlegene Text Litts wurde bisher in der Forschung wenig beachtet (eine Ausnahme stellt das wichtige Buch Peter Dudeks „Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert“ aus dem Jahre 1999 dar; vgl. außerdem Drewek 1995) – allerdings finden sich ähnliche Überlegungen (jedoch auch gravierende Unterschiede, die hier nicht zu erörtern sind) in der – im Jahr 2001 in überarbeiteter vierter Auflage erschienenen – „Allgemeinen Pädagogik“ des Berliner Erziehungswissenschaftlers Dietrich Benner. Obwohl sich Benner in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ mehrfach auf Litt bezieht, bleibt der soeben knapp vorgestellte Text Litts unerwähnt. Hören Sie im Folgenden die parallelen Überlegungen im Benner'schen Originalton: „...das menschliche Zusammenleben (ist) ... durch sechs Grundphänomene bestimmt. Der Mensch muss durch Arbeit, durch Ausbeutung und Pflege der Natur, seine Lebensgrundlagen schaffen und erhalten (Ökonomie), er muss die Normen und Regeln menschlicher Verständigung problematisieren, weiterentwickeln und anerkennen (Ethik), er muss seine ge-

sellschaftliche Zukunft entwerfen und gestalten (Politik), er transzendiert seine Gegenwart in ästhetischen Darstellungen (Kunst) und ist konfrontiert mit dem Problem der Endlichkeit seiner Mitmenschen und seines eigenen Todes (Religion). Zu Arbeit, Ethik, Politik, Kunst und Religion gehört als sechstes Grundphänomen das der Erziehung. Der Mensch steht in einem Generationenverhältnis, wird von Angehörigen der ihm vorausgehenden Generationen erzogen und erzieht Angehörige der ihm nachfolgenden Generationen“ (Benner 2001, S. 22f.). Unter Bezug auf die Philosophiegeschichte bezeichnet Benner die genannten Grundphänomene im Folgenden als die „menschlichen Einzelpraxen“, die – und das ist das Entscheidende – in einem „nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhang“ die menschliche Gesamtpraxis bilden sollen. Benner nochmals wörtlich: „Die Idee eines nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis distanziert sich von jeder Praxisordnung, welche Arbeit, Pädagogik, Ethik, Politik, Kunst und Religion in ein hierarchisches Verhältnis zueinander setzt und einer dieser Praxisformen ... den Primat gegenüber den anderen zuerkennt“ (S. 124). Anzustreben sei eine „gleichgewichtige und gleichbedeutende Anerkennung aller Teilpraxen der menschlichen Gesamtpraxis“ (S. 125), die miteinander in Wechselwirkung stünden. Keine Einzelpraxis könne auf eine „autarke Eigenständigkeit“ Anspruch erheben (S. 23).

Als eine „Fehlform“ einer „Unterordnung der anderen Praxen unter den angemäßen Primat einer Einzelpraxis“ nennt Benner unter anderem auch „Ordnungsvorstellungen, welche die Dignität religiöser, ökonomischer und politischer Urteilskraft ausschließlich pädagogisch durch die Erzeugung eines neuen, von Pädagogen mit einer normierten Handlungskompetenz ausgestatteten Menschen zu begründen“ suchten (S. 47). Den „nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhang“ sieht Benner für die Gegenwart allerdings vorrangig durch die Dominanz der ökonomischen Praxis gefährdet: „Während Aristoteles der ökonomischen Praxis den unteren Rang zuwies und vergeblich davor warnte, deren besondere Möglichkeiten zum Selbstzweck und die Steigerung von Reichtum an Stelle der Wohlversorgtheit aller zur

Entwicklungsperspektive der Polis zu erheben, beansprucht die Steigerung ökonomischer Produktivität und die fortschreitende Rationalisierung der Arbeit heute eine Vorrangstellung unter den ausdifferenzierten Praxen, die ihr weder im Sinne der antiken noch der neuzeitlichen praktischen Philosophie zuerkannt werden kann“ (S. 25).

Kehren wir an dieser Stelle nochmals zu Litts Text zurück. Er sieht bei reformpädagogischen Strömungen die Tendenz, „die ganze wirtschaftlich-soziale Wirklichkeit zu 'pädagogisieren', d. h. nach Maßgabe derjenigen Prinzipien zu durchdenken und zu normieren, in denen die pädagogische Idee ihren eigenen Sinn und ihr eigenes Streben ausspricht“ (Litt 1965, S. 68).

Finden sich in unserer Zeit nicht ähnliche Tendenzen? Dringt das Pädagogische nicht sehr erfolgreich in den ökonomischen Bereich ein? Allerorten wird die Informations- und Wissensgesellschaft beschworen, „lebenslanges Lernen“ postuliert, Wissen wird als wichtigster Rohstoff und Produktionsfaktor beschrieben, Schlüsselqualifikationen sollen den flexiblen Menschen gewährleisten, die Notwendigkeit von Weiterbildung ist in aller Munde. Die Frage, die sich stellt, ist, ob das Wort „Bildung“ hierbei nicht einen Euphemismus darstellt. Litt beschreibt schon für die 20er Jahre, dass sich die „pädagogisierte Wirtschaft“, ehe man sich versieht, in eine „ökonomisierte Pädagogik“ verwandelt (Litt 1965, S. 68). Wenn auch die Zeiten zu Recht vorbei sind, in der eine gesellschaftskritische Erziehungswissenschaft mit der „kapitalistischen Wirtschaftsordnung“ auf Kriegsfuß stand, und die irrationalen Berührungspunkte zwischen Pädagogik und Wirtschaft überwunden sind, ist dennoch Wachsamkeit geboten. Pädagogisches und ökonomisches Denken und Handeln können nicht ineinander aufgehen, sie haben – notwendigerweise! – ihre jeweilige Eigenlogik. Setzt das ökonomische Prinzip auf Beschleunigung, nimmt sich das pädagogische Prinzip Zeit, setzt das ökonomische Prinzip auf Effektivität und Leistungssteigerung, setzt das pädagogische Prinzip auf ganzheitliche Entwicklung der Person, strebt das ökonomische Prinzip nach Ersetzbarkeit, betont das pädagogische Prinzip die personale Bedeutsamkeit und individu-

elle Einmaligkeit, fragt das ökonomische Prinzip nur nach Verwertbarkeit, setzt das pädagogische Prinzip die Zweckfreiheit entgegen. Pädagogisches Tun im ökonomischen Bereich kann also nicht spannungsfrei geschehen – außer einer der beiden Bereiche verrät seine ureigensten Prinzipien und wird somit – um es einmal so auszudrücken – dysfunktional –, was für die Ökonomie wohl weniger anzunehmen ist als für die Pädagogik. Mir scheint gegenwärtig eine geistig-gesellschaftliche Auseinandersetzung im Gange zu sein, die sich auf die Formel bringen lässt: Qualifikation oder Bildung. Bezeichnend hierfür sind die Reden des Vorstandssprechers der Deutschen Bank und Vorsitzenden des Kuratoriums der Herrhausen-Gesellschaft, Dr. Rolf Breuer, und unseres Bundespräsidenten Johannes Rau auf einem zweitägigen „Bildungs-Kolloquium“ der Herrhausen-Gesellschaft im Juni dieses Jahres. Breuer begründet die „Einmischung“ einer Bank in das Thema Bildung folgendermaßen: „Wir als Bank sind Teil des Marktes, unser Kapital sind gute Mitarbeiter – gute Mitarbeiter sind das Resultat guter Bildungseinrichtungen ... Es geht um Wissen und Bildung als 'the cutting edge', um den ausschlaggebenden Vorsprung im globalen Wettbewerb, um den entscheidenden Wettbewerbsfaktor im Wissenszeitalter.“ In seiner antwortenden Grundsatzrede fragt Rau, ob die „öffentliche Diskussion über 'Bildung und Wissen' breit genug angelegt ist und tief genug schürft.“ Er stellt fest: „Felder von Bildung und Wissenschaft haben es heute schwer, deren Bedeutung sich nicht aus Steuer-schätzungen, aus Bilanzen oder Gehaltsbescheinigungen ablesen lässt. Sie gelten schnell als verzichtbar, als Ballast aus vergangenen Zeiten, in denen man noch nicht wusste, dass Wissen vor allem ein wichtiger ökonomischer Faktor ist und in denen man sich noch den Luxus praxisferner Bildung leistete.“ Nachdrücklich plädiert Rau für Orientierungswissen. „Was nützt es, wenn junge Menschen sich auf allen Meeren des Wissens auskennen, aber keinen inneren Kompass haben?... Einen Kompass, der ihnen hilft, sich in einer Welt des raschen Wandels zu orientieren und die innere Sicherungsleine, die sie hält, wenn einmal alle Stricke reißen. Darum ist es so wichtig, dass wir nicht nur Informationen und Detailwissen vermitteln, nicht nur Verstand und Gedächtnis schulen, sondern dass wir den ganzen Menschen bilden.“

Mit einem ähnlichen Tenor wie Rau haben sich auch die Kirchen jüngst in die Diskussion eingeschaltet: Auf dem ersten großen gemeinsamen Bildungskongress von Deutscher Bischofskonferenz und Evangelischer Kirche in Deutschland wurden am 16. November 2000 zehn Thesen zur Bildung des Menschen vorgestellt (vgl. Bischofskonferenz/EKD 2001). Darin warnen die Kirchen vor einem neuartigen Totalitarismus und dem Ausbreiten des marktförmigen Denkens auf alle Lebensbereiche. Sie sprechen in diesem Kontext mit einem Begriff Jürgen Habermas' von der „'Kolonialisierung' und Industrialisierung der Lebenswelt als ganzer“ (S. 23). Die Schlüsselthese lautet: „Wissen und Lernen sind Funktionsbegriffe. Wissen wird zunehmend als ökonomische Reserve der 'New Economy' betrachtet. Ein nur an Zeit und Geld gekoppeltes Lernen kann inhaltlich indifferent werden und Maßlosigkeit produzieren. Bildung dagegen fragt nach Inhalt und Maß. Sie stellt den Menschen in den Mittelpunkt und ist mehr als die Produktion von Humankapital. Das letzte Kriterium der Ökonomie ist der gute Gewinn. Das oberste Kriterium der Bildung aber ist das gute Leben“ (S. 24).

Eine mahnende Stimme! Wie stark diejenigen sind, die auf Ökonomisierung zielen, wusste schon Theodor Litt: Diejenigen, die davon sprächen, „das Ziel der Erziehung sei, kurz gesagt, das vollkommene Wirtschaftssubjekt ..., können nicht ohne Grund auf die unwiderstehliche Kraft hinweisen, mit der die wirtschaftlich[e]... Konstellation sich wider alle Einwände des erzieherischen Gewissens, alle Gegenmaßregeln des erzieherischen Wollens durchsetzt, die Menschen hierhin und dorthin schiebt und damit zugleich ihre Lebensform maßgeblicher bestimmt, als nur irgendein erzieherischer Eingriff es vermag“ (Litt 1965, S. 69).

Wie weit Ökonomisierungstendenzen bereits fortgeschritten sind, zeigen auch jüngste Entwicklungen an den deutschen Universitäten – ganz im Gegensatz übrigens zur Humboldt-Renaissance an amerikanischen Hochschulen (vgl. „Frankfurter Rundschau“ v. 12. Sept. 2001). Den Nutzen, die Anwendungsbezogenheit, die Verwertbarkeit, die Marktförmigkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisse gilt es an deutschen Universitäten zunehmend

unter Beweis zu stellen. Hierbei droht ein Verlust der Pluralität der Wissens- und Erkenntnisformen – wie uns Herr Kollege Stammen in seiner Abschiedsvorlesung so eindrücklich vor Augen gestellt hat. Weit weg, für viele fremd scheinen Sätze wie die folgenden, zu lesen in Karl Jaspers geistreicher – und allen sich in unserer Zeit an Universitätsreformen Versuchenden als Pflichtlektüre nahezulegenden – Abhandlung „Die Idee der Universität“ aus dem Jahre 1946: „An der Universität verwirklicht sich das ursprüngliche Wissenwollen, das zunächst keinen andern Zweck hat, als zu erfahren, was zu erkennen möglich ist und was aus uns durch Erkenntnis wird. Es vollzieht sich die Lust des Wissens im Sehen, in der Methodik des Gedankens, in der Selbstkritik als Erziehung zur Objektivität, aber auch die Erfahrung der Grenzen, des eigentlichen Nichtwissens sowohl wie dessen, was man im Wagnis des Erkennens geistig aushalten muß“ (S. 10). Wissen also als eine Lebensform, ein persönlicher Besitz, eine innere Bereicherung.

Darüber hinaus erscheint mir zentral, dass die Sicherung der kulturellen Kontinuität (im Sinne der Bestandserhaltung und Weiterentwicklung) als eine der bedeutsamsten Aufgaben der Universitäten nicht marginalisiert werden darf. Für meine Disziplin gesprochen: Erziehungstheoretische Grundlagenforschung in historisch-systematischer Perspektive tut not und ist auch für die Zukunft unverzichtbar, wenn wir nicht hinter bereits erreichte Erkenntnisniveaus zurückfallen und eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten für die Gegenwart und die Zukunft sichern wollen.

## 2. DAS VERHÄLTNIS VON ERZIEHUNG UND KULTUR

Wie das Verhältnis von Erziehung und Kultur genauer zu denken ist, anders formuliert: worin die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung liegen, wollen wir uns im Folgenden zunächst mit Hilfe des Litt'schen Textes „'Führen' oder 'Wachsenlassen'“ aus dem Jahre 1927 vergegenwärtigen. Mit diesem Text wurde ich vor 12 Jahren erstmals konfrontiert in einem Se-

minar meines geschätzten Doktorvaters Hans-Karl Beckmann. Bei einer im vergangenen Jahr stattgefundenen Umfrage der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft unter ihren Mitgliedern wurde Litts „Führen' oder 'Wachsenlassen'“ zu einer der 10 wichtigsten pädagogischen Schriften des 20. Jahrhunderts erklärt.

Litts Abhandlung entstand als Reaktion auf die heftigen Diskussionen und Kritiken, die Litts – bereits vorgestellter – Beitrag auf dem Weimarer Kongress hervorrief. Litt wollte sich nochmals grundsätzlich zu den aufgeworfenen Fragen äußern. „Führen' oder 'Wachsenlassen'“ (ab der 4. Auflage 1949 „Führen oder Wachsenlassen“) wurde zu Litts pädagogischem Hauptwerk. Es erlebt(e) eine immense Wirkungsgeschichte, was allein schon an der Vielzahl der Auflagen (15 Auflagen bis 1976, Wiederabdruck 1995; Übersetzung ins Japanische), aber auch der Fülle von Rezensionen und Interpretationen deutlich wird.

Ich werde Ihnen zunächst den Text in seinen Grundgedanken vorstellen und dabei Litt – nicht zuletzt deshalb, da alle, die ihn noch selbst gehört haben, sich an seine Sprachgewalt erinnern – oft selbst zu Wort kommen lassen.

Litts Buch gliedert sich in vier Hauptkapitel:

I. Der Erzieherwille und die Zukunft

II. Der Erzieherwille im Verhältnis zu Gegenwart und Vergangenheit

III. Der gute Sinn des „Wachsenlassens“

IV. Der gute Sinn des „Führens“

In dem Kapitel „Der Erzieherwille und die Zukunft“ arbeitet Litt zunächst heraus, dass die pädagogische Forderung des „Wachsenlassens“ eine Frontstellung einnehme gegenüber der Gegenwart und der Vergangenheit. „Die pädagogische Reform glaubt das werdende Leben vergewaltigt durch den fort und fort unternommenen Versuch, mit den Mitteln erzieherischer Beeinflussung der heranwachsenden Generation Lebensform und Wesensrichtung der bereits herangewachsenen aufzuprägen“ (Litt 1949, S. 18f.).

Die „Freiheit des Wachstums“ werde für die Zukunft gefordert (S. 19). Die pädagogischen „Anwälte der Zukunft“ seien davon überzeugt, dass das Alte von Besserem, Vollkommeneren abgelöst werde: Diesem Neuen zum Durchbruch zu verhelfen sei in deren Augen die Aufgabe der jungen Generation, wozu die Erzieher sie ermuntern wollten. Dies ist nach Meinung Litts die Stelle, „an der die Pädagogik des 'Wachsenlassens' in jenes Pathos umschlägt, dessen gesammelter Ausdruck der – Führerwille ist“ (S. 20). Die Vertreter dieser Position sähen dies freilich anders: ihre Intentionen seien „mit dem Willen der Zukunft identisch; auf sie die Jugend hinleiten, heiße nichts anderes, als dem nach Verwirklichung drängenden Sinn der Gesamtentwicklung ... die gebotenen Helferdienste leisten“ (S. 21f.).

Die Vertreter einer Pädagogik des „Wachsenlassens“ machten jedoch folgenden Denkfehler: „jeder Entwurf, jedes Ideal, jeder Entschluss, mit dem das Denken und Wollen der Lebenden sich der Zukunft entgegenstreckt, ist und bleibt doch eben – Gegenwart, Geist von ihrem Geist, gebunden an die Bedingungen, festgehalten in den Grenzen, abhängig von den Vorurteilen, die den Horizont dieser Gegenwart ausmachen“ (S. 24). Sie versuchten somit also, die Jugend auf ihre Ziele hin festzulegen. Das pädagogische Ethos schließe jedoch den „Willen zur eigenen Durchsetzung“ aus (S. 26). „...es heißt doch dem Wachstum werdender Seelen offenkundigste Gewalt antun, wenn man die flüchtigen Einfälle einer höchst partikularen Phantasie als verpflichtende Werdeziele einem Alter aufsuggestiert, dem jede Möglichkeit selbständiger Kritik abgeht“ (S. 28). In diesem Kontext teilt Litt auch der Idee des „Bildungsideals“ eine Absage, wenn damit „eine im Bild vorweggenommene Form lebendig-tätigen Menschentums“ gemeint sei (S. 36). Litt fordert von den Erziehern „einsichtige Selbstbegrenzung“ (S. 25) sowie „ehrfürchtige Bescheidenheit gegenüber dem Walten des lebendigen Geistes“ (S. 25; S. 36). In dem Verhältnis des Erziehers zur Zukunft, so resümiert Litt, scheinten sich seine Überlegungen „durchaus mit dem Prinzip des 'Wachsenlassens' solidarisch zu erklären“, da sie „dem Eifer des Erzieher-Führers“ die Mahnung entgegenhielten, er möge jenes Leben [der Jugend; E.M.] seinem eigenen Wachs-

tum überlassen, dem seine Geschäftigkeit Weg und Ziel vorschreiben möchte“ (S. 36).

In seinem 2. Kapitel, überschrieben mit „Der Erzieherwille im Verhältnis zu Gegenwart und Vergangenheit“, geht Litt auf diejenige Denkrichtung ein, die für den Erzieher das „Führen“ im Blick auf die Zukunft nachdrücklich ablehnte, aber für ihn als „den Anwalt des Heute, des Gestern“ (S. 38) ausdrücklich bejahete. Der Erzieher solle „führen“, „aber er soll es tun im Sinne und aus den Impulsen dessen, was war und ist“ (S. 38). Das Recht der Zukunft werde dabei übersehen. Hier sei die Überzeugung vorherrschend, „die Erziehung habe einfach den gerade vorliegenden Zustand des Lebens“ mit all seinen „Gepflogenheiten, Einrichtungen, Überzeugungen, Wertungen unverändert auf die junge Generation zu übertragen“ (S. 38). In der deutschen Gegenwart sei jedoch die „Unbefangenheit“, mit der Gegenwärtiges und Vergangenes in eins gefasst worden seien, erschüttert (S. 39). Der Blick sei häufig rückwärts gewandt, es herrsche die Überzeugung, es gelte die Jugend zu einer besseren vergangenen Lebensform zurückzuführen (S. 40). Diese „Vergangenheitspädagoger“ hätten mit den „Zukunftspädagogen“ Wesentliches gemeinsam: „Der eine wie der andere glaubt sich befugt, ja beauftragt, eine bestimmte Form lebendigen Daseins an die werdende Seele heranzubringen; und der eine wie der andere beruhigt sich über alle Zweifel, die aus einem empfindlichen pädagogischen Gewissen aufsteigen könnten, mit der Erwägung: es sei eben doch nicht eine von außen herangeholte Form, die dem bildsamen Material der Seele aufgeprägt werde, sondern sie werde demjenigen zugeführt, wonach ihre geheimste Sehnsucht, ihr innerstes, um sich selbst nicht wissendes Trachten recht eigentlich verlange“ (S. 40). Auf dem Hintergrund des skizzierten Gedankenganges setzt sich Litt auf den folgenden Seiten (S. 43-47) kritisch mit dem klassischen Humanismus und vor allem der „deutschkundlichen Bewegung“ auseinander.

Im dritten Kapitel beschäftigt sich Litt mit dem „guten Sinn des 'Wachsenlassens'“. Litt hebt hier zunächst hervor, dass sich Bildung an den geistigen Objektivationen vollziehe und exemplifi-

ziert dies am Beispiel des Spracherwerbs. Dies sei in der Geschichte des Menschengeschlechts zunächst im Lebensvollzug geschehen. „Nun kann es freilich im Verlauf des Menschenschicksals nicht bei der Absichtslosigkeit bleiben, mit der der objektive Geist als Bildungsgehalt sich in die jungen Seelen hineindrängt. Hat dieser Geist eine bestimmte Fülle und Gliederung erreicht, so ist seine Fortdauer auf absichtsvolle und planmäßige Lehre und Übertragung angewiesen“ (S. 52). Dies sei jedoch alles andere als die Forderung eines Bildungsideals als eines „bestimmten, bildhaft zu fassenden Ideals der Menschenformung“ (S. 52). Auch ohne Bildungsideal würde die Erziehung nicht „substanz- und richtungslos“ (S. 55). Die erzieherische Arbeit gestalte sich vielmehr folgendermaßen: „Ich bringe ... von den in ihrer Selbstwertigkeit anerkannten Gütern des Geistes, die mir zur Verfügung stehen, sowie von den Stoffen und Funktionen, deren Pflege das Lebensinteresse der Gemeinschaft fordert, dasjenige mit der noch unerprobten Seele zusammen, wovon ich vermuten kann, dass es in ihrer Reichweite liegen mag; und wo immer ein Stück dieses Besitzes verstehende Aufnahme findet, da setze ich mein bildendes Bemühen in volle Tätigkeit, auf dass die Einigung zwischen idealem Gehalt und werdender Gestalt eine möglichst innige werde. ... Die konkrete Gesamtverfassung des Menschen, die sich aus solcher Begegnung herausformen wird, bleibt außerhalb der Erwägung, und doch wird ihr planmäßig alles das zugeführt, dessen es zu ihrer Vollendung bedarf“ (S. 58).

Mit diesen letzten Überlegungen ist Litt auch schon beim „guten Sinn des ‘Führens’“ – und damit bei seinem vierten Kapitel – gedanklich angekommen. Die Aufgabe der Erzieher bestehe darin, „aus der Fülle der Kulturgüter das Notwendige und vor anderem Wünschbare auszuwählen, es der kindlichen und jugendlichen Seelenverfassung anzupassen, im Stufengang von Lehre, Übung und Zucht planmäßig in die nachwachsende Generation hinein-zubilden“ (S. 63f.). Die Grundlinien seines geistigen Wachstums seien dem Kind nicht wie organischen Wesen eingeboren (S. 64), die Vorstellung sei also irrig, „dass die Erziehung nichts weiter zu tun habe, als dies in ihm [dem Kind; E.M.] Vorgezeichnete ohne jede Störung und Ablenkung sich 'auswickeln' zu lassen“ (S. 64).

„Eine Erziehung, die allen Ernstes nichts weiter täte, als den Neigungen und Bedürfnissen des Kindes nachgehen, den Fragen des Kindes Antwort geben, den Beschäftigungen des Kindes Unterstützung leisten, wäre in ihren Konsequenzen nichts Geringeres als der Rückfall in die Barbarei. Gegenüber dieser Pädagogik weichlichster Sentimentalität stabilisieren wir Recht und Pflicht des Erziehers, zu handeln – zu handeln auch da, wo nicht das Verlangen des Kindes ihn ruft“ (S. 65). Der Erziehung sei es also um die Zusammenführung von – je individuellem! (s. S. 75ff.) – Kind/Jugendlichen und geistigen Gehalten zu tun. Da sie „des Geistes, den sie der werdenden Seele zuführen will, nicht anders als in der tradierten Form habhaft werden“ könne, eigne „der Erziehung als Erziehung ein konservativer Zug“ (S. 69). Dennoch sei rechtverstandene Erziehung nicht rückwärtsgewandt. Sie ziele darauf, an den geistigen Objektivationen gerade das Überzeitliche, Ewige zur Wirkung zu bringen (S. 70). Litt ist sich allerdings sehr wohl darüber im Klaren, wie schwierig dessen Festlegung im Einzelnen ist. Trotz der damit verbundenen Probleme der Auswahl zeige die Suche nach den *klassischen Gehalten* – wie Litt sie in Anlehnung an Spranger nennt – „die Grundrichtung des Wertens und Wählens, mit der echte Erziehung steht und fällt“ (S. 74). „Nur wenn es ein Zeitüberlegenes gibt, an dem der Geist wachsen kann, ohne sich in ihm zu verlieren, nur dann ist ein Einfluss auf werdende Seelen denkbar, der sie auf den Geist verpflichtet und doch zugleich in Freiheit ihr Schicksal wählen lässt“ (S. 74). Hier wie an folgender Aussage Litts wird das Miteinander von Führen und Wachsenlassen besonders deutlich: „Ein auf Einführung bedachter Erziehungswille ... wird mit der höchsten und angespanntesten Aktivität den tiefen Respekt vor dem Recht des Wachsenden zu vereinen keine Mühe haben; denn die Schätze geformten Geistes, die seinem einführenden Bemühen das Material geben, entheben ihn der Notwendigkeit und der Versuchung, sich selbst mit seinem zeitgebundenen Wollen in den Prozess des Werdens hineinzudrängen“ (S. 72).

Im „Schluss“ weist Litt nochmals darauf hin, dass es ihm bei seinen Erörterungen darum gegangen sei, „den ewigen Sinn der Erziehung aus dem Nebel der Übertreibungen und Missverständ-

nisse hervor[zu]holen“ (S. 80) und die dialektische Verschränkung, das Aufeinanderbezogenheit von Führen und Wachsenlassen in der Erziehung herauszuarbeiten und somit jeder Absolutsetzung des einen oder anderen Moments entgegenzuwirken. –

Bei aller Zeitbezogenheit doch auch ein hoch aktueller Text – viele der in ihm enthaltenen Aussagen sind eben durch ihren strukturell-systematischen Charakter zeitüberlegen.

Ich kann und will an dieser Stelle nicht in eine kritische Gesamtwürdigung des Textes eintreten, allerdings erscheinen mir folgende Aspekte/Grundaussagen des Textes besonders bemerkenswert und bedenkenswert:

1. Die Absage an alle totalitären Tendenzen des Erzieherischen. Erziehung kann sich nur dann von Indoktrination abgrenzen, wenn sie nicht Menschenformung im prometheischen Sinne sein will, nicht nach Selbsterhaltung, sondern nach dem Sich-Selbst-Überflüssigmachen strebt und dem Edukandus Hilfestellungen gibt zur selbsttätigen Aneignung von und Auseinandersetzung mit Welt. Der Mensch ist Selbstzweck, er darf nicht im Akt der Erziehung für die Zwecke anderer, welcher Art auch immer diese sein mögen, instrumentalisiert werden. Die Fähigkeit, sich zurückzunehmen, um den anderen ganz bei den Dingen sein zu lassen und durch sie seine Veränderung zu erfahren, ist also nach Litt für das Erzieherhandeln konstitutiv. Das Ergebnis von Erziehung ist offen – nicht völlig planlos und unkalkulierbar, aber doch offen, immer wieder für Überraschungen gut – im Negativen – was es ohne Selbstkasteiung, aber auch ohne Selbstgerechtigkeit auszuhalten gilt – wie im Positiven. Unter pädagogischer Perspektive gibt es wohl kein schöneres Erlebnis, als wenn der Edukand etwas besser weiß, besser durchschaut, besser kann, überzeugender beurteilt als man selbst. So kommt der Fortschritt in die Welt. – Um es nochmals anders zu sagen: Was meint Litt konkret mit „Führen“ und was mit „Wachsenlassen“ beim „rechten Gebrauch“ der Erziehung? „Führen“ meint die Anleitung zur Auseinandersetzung mit Welt, die Gestaltung der Konfrontation mit der Welt und damit das Empfänglichmachen für die Welt,

„Wachsenlassen“ steht für die Offenheit des Ergebnisses dieser Konfrontation. Um es mit den Worten Nietzsches zu sagen: „Die Dinge rühren unsere Saiten an, wir aber machen die Melodie daraus“ (Nietzsche, zit. nach Meyer-Drawe 1999, S. 333).

2. Litt weiß um die Möglichkeiten des erzieherischen Machtmissbrauchs, ihm ist sehr bewusst, dass Erziehung auch zur „schwarzen Pädagogik“ werden kann, Erziehung ist im Verständnis Litts ein stets gefährdetes, ein Versuchungen ausgesetztes Tun, das seine Grenzen stets mitreflektieren müsse und sich nicht zur Erlöserin der Welt aufspielen dürfe. Litt verfällt jedoch nun nicht der Naivität aller antipädagogisch Argumentierenden, Erziehung als 'schlechten Gedanken' von Erwachsenen für überflüssig zu erklären. Wie eine vorweggenommene Auseinandersetzung mit den um 1980 Furore machenden – und bis heute in pädagogischer Theorie und Praxis nicht ohne Wirkung gebliebenen – Antipädagogen Alice Miller, Katharina Rutschky, Ekkehart von Braunmühl und Hubertus von Schoenebeck lesen sich folgende Sätze Litts: „Wenn die dem Erzieher in die Hand gelegte Vollmacht je und je der Sucht zu *herrschen*, wo nicht schlimmeren Trieben Möglichkeiten der Ausbreitung eröffnet hat, so wird durch solche Entartung der Sinn der echten erzieherischen Willensmacht nicht um Haaresbreite verkürzt. Missbrauch kann hier so wenig wie anderwärts als Einwand gegen sinnvollen Gebrauch gelten“ (Litt 1949, S. 66). Wieso nun ist Erziehung, „sinnvoll gebraucht“, notwendig? Dies kann, so interpretiere ich Litt, nur derjenige verstehen, der sich die trianguläre Grundstruktur des Erzieherischen – ich greife hier einen Begriff Wolfgang Sünkels auf (vgl. etwa Sünkel 1997, S. 199) – vergegenwärtigt. Erziehung lässt sich nicht auf eine Ich-Du-Beziehung reduzieren, die nun – spontan, je nach Lust und Laune – hierarchisch oder partnerschaftlich, asymmetrisch oder symmetrisch zu gestalten wäre. Die Kultur ist – so interpretiere ich Litt weiter – im pädagogischen Verhältnis immer präsent; die Tradierung derselben könne nun unreflektiert, naiv – und damit immer auch affirmativ! – erfolgen oder eben auch ausgewählt, kritisch reflektiert und auf die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Entwicklungsstadien der Edukandi abgestimmt mit der Hoffnung, dass objektive Kultur

sich in diesem angeleiteten, didaktisch und methodisch reflektierten Erschließungsprozess in subjektive Bildung wandeln möge.

Man könne der Erziehung noch so abschwören – ein unbeeinflusstes Wachsenlassen gebe es nicht. Erwachsene präsentierten immer ihre kulturell geprägten Lebensformen – ob sie es wollen bzw. wissen oder nicht.

Ganz ähnliche Gedanken finden sich in dem exzellenten, die Erkenntnismöglichkeiten der Hermeneutik eindrucksvoll vor Augen führenden Buch Klaus Mollenhauers „Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung“, 1. Aufl. 1983, 5. Aufl. 1998. „Sofern wir mit Kindern leben, müssen wir – es geht gar nicht anders – mit ihnen unser Leben führen, wir können uns als gesellschaftliche Existenzen nicht auslöschen, können uns nicht ... neutral stellen. Das ist zwar eine Trivialität, aber gleichsam erste und ernsteste pädagogische Tatsache. Erziehung ist deshalb zualterererst Überlieferung, Mitteilung dessen, was uns wichtig ist. Kein pädagogischer Akt ist denkbar, in dem der Erwachsene nicht etwas über sich und seine Lebensform mitteilt, willentlich oder unwillkürlich“ (Mollenhauer 1994, S. 20). Es zeugt also von Naivität und Unverstand, wenn in einer Tageszeitung („Nürnberger Nachrichten“ vom 26. Juni 1997) als die erfreulichste Erfahrung, die man allen anderen Kindern nur ebenso wünschen könne, zum Thema Erziehung folgende Aussage eines 9-jährigen Kindes zitiert wird: „Meine Eltern haben mich noch nie erzogen. Sie haben mich nur lieb“ und Ekkehart von Braunmühl in seinem Buch „Antipädagogik“ formuliert: Ein „antipädagogisch eingestellter Mensch“ sei ein „einfach netter Mensch“, der „sämtliche möglichen Situationen mit Kindern spontan, ohne auf irgendwelche Theorien rekurrieren zu müssen, durchlebt“. Hierzu Mollenhauer: Auch der „netteste Antipädagoge“ komme um die Präsentation seiner kulturell gefärbten Lebensformen nicht herum; „naturgemäß lebt auch er den Kindern eine Möglichkeit zu leben vor. Und darin sind mindestens zwei Fragen enthalten: Ob dies ein 'rechtes' Leben ist? Ob die gelebte Lebensform der Bildung von Kindern zuträglich ist?“ (Mollenhauer 1994, S. 18). Mollen-

hauer erklärt die „Auseinandersetzung mit Überlieferungswürdigkeit und Zukunftsfähigkeit“ unserer „kulturellen Bestände“ zur „ersten pädagogischen Thematik“ (ebd.). Die spezifischen Herausforderungen einer die Einführung in die Kultur als ihre zentrale Aufgabe betrachtenden Erziehung macht Mollenhauer an vier Schlüsselbegriffen – unter Verwendung einer Vielzahl literarischer und bildlicher Zeugnisse – deutlich: „Präsentation, Repräsentation, Bildsamkeit und Selbsttätigkeit“. Mollenhauer arbeitet auf dieser Basis immer wiederkehrende Frage- und Problemstellungen einer Allgemeinen Pädagogik heraus. Darüber hinaus formuliert er jedoch auch seines Erachtens nicht mehr hintergehbare Erkenntnisse, gemäß einer Aussage von ihm in einer Fußnote seines Buches: „... ich denke, dass es einen guten Sinn hat, die in der europäischen Bildungsgeschichte entwickelten Prinzipien pädagogischer Orientierung ernst zu nehmen, sich in Kontinuität zu ihnen zu setzen, ihnen pädagogisch-praktische Problemlösungskapazitäten zuzutrauen“ (S. 179, Endnote 16). Ich will in diesem Kontext noch zwei Aspekte herausgreifen. Auch Mollenhauer betont die Notwendigkeit der erzieherischen Vermittlungsfunktion zwischen Individuum und Kultur bzw. Gesellschaft. Der Erzieher habe als Vermittler eine doppelte Aufgabe: Er müsse zum einen als Filter fungieren gegenüber Eindrücken, die das Kind noch nicht fassen und verarbeiten könne, die es damit an seiner stabilen Ich-Entwicklung hinderten und es so zum Spielball der kulturell-gesellschaftlichen Mächte werden ließen. Zum zweiten müsse er das kulturell Überkommene strukturieren, in eine Ordnung bringen, um somit eine „Ordnung der Vorstellungswelt“ (Wilhelm 1969, S. 238ff.) zu ermöglichen. Um der pädagogischen Verantwortlichkeit willen, müsse man hier nach Mollenhauer sogar etwas – ich formuliere es salopp – tricksen. Man müsse den Kindern zunächst das an der Welt zeigen, was uns zeigenswert erscheint in dem Sinne, dass wir es für den Entwicklungsprozess der Kinder zuträglich halten, in gewisser Weise ein Idealbild, eine gewünschte Realität, die jedoch menschliche Schwächen jedesmal aufs Neue verhindern – der klassische pädagogische Schonraumgedanke also als Orientierungsmarke für erzieherisches Handeln. Doch angesichts dieser postulierten Aufgabe zeigt sich auch wieder die Gratwanderung, treten sozu-

sagen die gefährlichen Seiten der Erziehung hervor. Generell müsse man sich nach Mollenhauer folgendes klar machen: „Jeder Bildungsprozess ist Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen, was möglich gewesen wäre. Erwachsene sind nicht nur Geburtshelfer bei der Entwicklung des kindlichen Geistes, sondern für das Kind auch mächtige Zensoren dessen, zu dem es sich bildet“ (S. 10). Damit die oben bezeichnete Gratwanderung nicht ins Negative, nicht in Illusionismus und Gesellschaftsblindheit umschlägt, muss der Prozesscharakter der Erziehung beachtet werden, indem die Selektionsmechanismen, die sozusagen pädagogisch inszenierten und begründeten Bereinigungen, man könnte auch bildlich formulieren: Schönfärbereien und nicht zuletzt die kulturelle Perspektivität mit wachsender Einsichtsfähigkeit und Belastbarkeit im Bildungsprozess thematisiert und problematisiert werden.

Zum zweiten möchte ich noch auf Mollenhauers Begriffsbestimmung von „Selbsttätigkeit“ eingehen. Er stellt folgende Ausgangsfragen: „Wie ... kann man sich vorstellen, dass die im Kinde gleichsam schlummernden Kräfte des Vernunftwesens in Tätigkeit kommen? Wie kann man sich vorstellen, dass aus der bloßen Bildsamkeit, dem Vernunftwesen als Möglichkeit also, ein wirklicher Bildungsprozess“ und damit aus der potentiellen eine wirkliche Subjektivität wird? (S. 120). Mollenhauer wendet sich nun gegen naive Vorstellungen von „Selbsttätigkeit“ als einer spontanen, von innen heraus kommenden Aktivität: „Im pädagogischen Zusammenhang wollen wir als 'Selbsttätigkeit' nicht irgendein Tätigsein verstehen, auch keine biologisch-natürliche Tatsache, auch keine beliebige Willkür-Handlung, sondern eine Tätigkeit der *möglichen Vernunftkräfte*; diese Tätigkeit entfaltet sich nicht von selbst, die Vernunftkräfte beginnen ihre Tätigkeit nicht 'aus sich heraus', sondern auf 'Aufforderung' hin, in sozialer Interaktion also; in pädagogischen Beziehungen liegt deshalb die Verantwortung des Erziehers/Lehrers darin, die Vernunftkräfte des Kindes herauszufordern, und zwar dadurch, dass er ihnen *Mobilität* und *begriffliche Anstrengung* abverlangt; die auf diese Weise ...'angepassten' Kompetenzen sind dann zugleich Kräfte der *Personalisation*, Produktivkräfte der eigenen Bildung“ (S. 141) –

womit wir dann auch wieder bei Litts Bildungstheorie angelangt wären.

Diese Verbindungslinien von Litt zum aktuellen erziehungstheoretischen Diskurs wollte ich Ihnen am Beispiel von zwei Pädagogen der Gegenwart bzw. jüngsten Vergangenheit – Klaus Mollenhauer ist leider viel zu früh im Jahr 1998 im Alter von 69 Jahren gestorben – zeigen. Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung wurden sichtbar, die Notwendigkeit von Erziehung wurde überzeugend vor Augen geführt.

Man könnte nun damit zufrieden sein und der Erziehungswissenschaft ein differenziertes, traditions- und problembewusstes Reflexionsniveau bescheinigen, gäbe es da nicht die andere Seite, ich spreche – vielleicht etwas provokativ – in diesem Kontext vom Siegeszug antipädagogischer Tendenzen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Unter dem Deckmäntelchen des Fruchtbar-machens der Ergebnisse der Hirnforschung für die Pädagogik – ich bin überzeugt, in diesem Kontext gibt es auch ernstzunehmende, anregende, abgewogene Bemühungen – werden zentrale Erkenntnisse der Erziehungstheorie mit immer wiederkehrenden Kernaussagen – Mollenhauer hat sie nur noch einmal exzellent auf den Punkt gebracht und in einer sehr plastischen, eingänglichen Sprache dargestellt – über Bord geworfen. In dem Band mit dem bezeichnenden Titel „Lehren heißt Raum geben etwas in sich zu finden“, erschienen im Jahr 2000 im Leipziger Universitätsverlag, wird in einem mit „Neurobiologische Aussagen zum Mensch-Sein in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln“ überschriebenen Beitrag die unerlässliche Selbsttätigkeit des Menschen als bahnbrechende neue Erkenntnis hervorgehoben, das komplexe, die pädagogische Tätigkeit begründende Phänomen der notwendigen *Aufforderung* zur Selbsttätigkeit jedoch banalisiert und in seiner Reichweite unzulässig reduziert. Der Aufforderungscharakter bestünde nämlich schlicht darin, die Lernfreude zu erhalten. Wie sehr in diesem Kontext pädagogisches Tun – wenn ihm überhaupt noch Raum gelassen wird – auf methodisches reduziert wird, zeigt sich an folgender Aussage: „Für das Erleben von Lernfreude an *gesellschaftlich vereinbartem*

*Unterrichtsstoff* sich einzusetzen, darin besteht für uns die eigentliche pädagogische Aufgabe“ (Fischer u. a. 2000, S. 53; Hervorh. E. M.). Es wird also nicht mehr als die Aufgabe der Pädagogik angesehen, über die Auswahl der Inhalte nachzudenken, sich für diese – etwa im Sinne der „Didaktischen Analyse“ Wolfgang Klafkis – mitverantwortlich zu fühlen, grundsätzlich formuliert: nach den bildenden Gehalten der Kultur zu fragen. Es ist daran zu erinnern, „dass bestimmte Inhalte notwendig erworben werden müssen, um dem Heranwachsenden die Möglichkeit zu geben, auf dem historisch erreichten, gesellschaftlichen Niveau zu kommunizieren, zu interagieren, schließlich überhaupt existieren zu können“, wie es Michael Winkler in seiner Kritik an der Antipädagogik 1982 ausdrückte (S. 130), und dass die Pädagogik aufgefordert ist, sich für diesen inhaltlichen Auswahlprozess mitverantwortlich zu fühlen – nicht zuletzt, um nicht zur Magd eines jeden politischen Systems zu werden.

Einige Sätze weiter in Winklers Text findet sich folgende Schlüsselaussage zu Aufgabe und Verantwortung von Erziehung und Unterricht: „Weil das gesellschaftliche Wesen dem Menschen nicht innewohnt, sind ihm Aneignungsleistungen unabhängig von seiner willentlichen Entscheidung vorgeschrieben. Zudem ist eine solche willentliche Entscheidung ohnedies erst nach den Aneignungsprozessen möglich, welche dem Willen eine Richtung geben, die wiederum nach Reflexionsakten revidiert werden kann“ (S. 130f.). „Lehren heißt Raum geben etwas in sich zu finden“ – Einspruch: Lehren heißt eben gerade auch zu veranlassen und zu ermöglichen etwas außerhalb seiner selbst zu finden und in der Aneignung desjenigen sich selbst zu verändern. Die pädagogisch/didaktisch/methodische Gestaltung des Ermöglichen und Veranlassens variiert je nach Altersstufe und pädagogischem Handlungsfeld; die Grundaufgabe bleibt jedoch in allen pädagogischen Kontexten bestehen.

Angesichts der am obigen Beispiel knapp gezeigten Vereinseitigungen im aktuellen pädagogischen Diskurs kann man sich nur noch viele weitere Auflagen für Litts „Führen oder Wachsenlassen“ und Mollenhauers „Vergessene Zusammenhänge“ und an-

dere einschlägige erziehungstheoretische Arbeiten wünschen – nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund, dass die nicht zu gering veranschlagenden antipädagogischen Tendenzen im pädagogischen Diskurs quasi als Gegenbewegungen reaktionäre Erziehungsvorstellungen provozieren – einige Indizien hierfür lassen sich schon erkennen – ich denke hierbei etwa an das Buch „Die Erziehungskatastrophe“ der ehemaligen DIE ZEIT- und jetzigen FAZ-Redakteurin Susanne Gaschke, das Anfang 2001 erschienen bereits im Juli 2001 die zweite Auflage erfuhr.

## Literatur

- Beckmann, Hans-Karl: Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung, in: Ders.: Schule unter pädagogischem Anspruch, Donauwörth 1983, S. 14-34.
- Braunmühl, Ekkehart von: Antipädagogik, Weinheim, 5. Aufl. 1988.
- Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim u. München, 4. neubearbeitete Aufl. 2001.
- Bischofskonferenz/EKD: „Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“. Wissen braucht Maß, Lernen braucht Ziele, Bildung braucht Zeit, in: Forschung und Lehre 1/2001, S. 22-24.
- Breuer, Rolf, E.: Jahreskolloquium 15./16. Juni 2001. Begrüßungsrede, aus: [http://bildung-.deutsche-bank.de/programm/vortraege/breuer\\_kolloquium.htm](http://bildung-.deutsche-bank.de/programm/vortraege/breuer_kolloquium.htm).
- Drewek, Peter: „Grenzen der Erziehung“. Zur wissenschafts- und disziplingeschichtlichen Bedeutung des Grenzen-Diskurses in der Weimarer Republik, in: Drewek, Peter/Horn, Klaus-Peter/Kerstin, Christa/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts, Weinheim 1995, S. 311-333.
- Dudek, Peter: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs, Bad Heilbrunn 1999.
- Fischer, Iris/Hilbig, Heidegard/Keetmann, Rosel: Neurobiologische Aussagen zum Mensch-Sein in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln, in: Lehren heißt Raum geben etwas in sich zu finden, hrsg. v. Heidemarie Adam u.a., Leipzig 2000, S. 41-67.
- Flitner, Andreas: Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung, München u.a., 8. Aufl. 1996.

- Gaschke, Susanne: Die Erziehungskatastrophe, Stuttgart/München, 2. Aufl. 2001.
- Gruschka, Andreas: Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend, in: Zeitschrift für Pädagogik 47(2001), S. 621-639.
- Gumbrecht, Hans Ulrich: Der geblendete Igel: Zurück in die Zukunft: Die Humboldt-Renaissance an amerikanischen Hochschulen, in: „Frankfurter Rundschau“ vom 12. Sept. 2001.
- Jaspers, Karl: Die Idee der Universität, Berlin u. a. 1946.
- Joscok, Detlef: Bildung – kein Megathema. Ein Zwischenruf, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 36 (2001), S. 33-38.
- Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958), in: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim u. Basel, durch ein kritisches Vorwort ergänzte Aufl. 1975, S. 126-153.
- Klafki, Wolfgang: Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergewärtigung. Königstein/Ts. 1982.
- Litt, Theodor: Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen (1926), in: Ders.: Pädagogik und Kultur. Kleine pädagogische Schriften 1918-1926, hrsg. v. Friedhelm Nicolin, Bad Heilbrunn 1965, S. 58-98.
- Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen, Stuttgart, 4. Aufl. 1949.
- März, Fritz: Macht oder Ohnmacht des Erziehers? Von pädagogischen Optimisten, Pessimisten, Realisten, Bad Heilbrunn 1993.
- Matthes, Eva: Theodor Litt. Führen oder Wachsenlassen, in: Horn, Klaus-Peter/Ritzi, Christian: Klassiker und Außenseiter: Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts, Hohengehren 2001, S. 87-103.
- Meyer-Drawe, Käte: Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß, in: Zeitschrift für Pädagogik 45(1999), S. 329-336.
- Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, Weinheim u. München, 5. Aufl. 1998.
- Morkel, Arnd: Die Universität muss sich wehren. Ein Plädoyer für ihre Erneuerung. Darmstadt 2000.
- Rau, Johannes: Den ganzen Menschen bilden! Rede vor dem 9. Jahreskolloquium der Alfred-Herrhausen-Gesellschaft am 15./16. Juni 2001, aus: [http://www.bundespraesident.de/dokumente/Rede/ix\\_45939.htm](http://www.bundespraesident.de/dokumente/Rede/ix_45939.htm)
- Sünkel, Wolfgang: Generation als pädagogischer Begriff, in: Liebau, Eckart (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft, Weinheim u. München 1997, S. 195-204.
- Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart, 2. Aufl. 1969.
- Winkler, Michael: Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik. Stuttgart 1982.
- Wyneken, Gustav: Eros, Lauenburg 1924.