

Theodor Geiger

Erziehung als Gegenstand der Soziologie(1)

I. Vorbemerkungen

Erziehung als Tatsache zeigt kulturelle Lebenswerte in einem besonderen zwischen-menschlichen Wirkungsablauf. Ganz richtig haben H. Hart und A. Pantzer(2) die Frage, ob und wie weit Tieren geselliges und (was im Grund dasselbe ist) kulturelles Leben eignet, zu der andern Frage besonders: inwieweit sind bei Tieren "behavior patterns" nachweisbar, deren überindividuelle Geltung und Dauer nicht kraft angeborener Instinkte (durch Vererbung), sondern durch Nachahmung und Erziehung (durch Überlieferung(3)) gewährleistet ist? Der eminent gesellschaftliche Charakter der Erziehung steht über allem Zweifel. Gesellschaft ist ohne Erziehung nicht denkbar, wie andererseits Erziehung nur in der sozialen Sphäre möglich ist. Weshalb denn auch das Erziehungsdenken immer dem Gesellschaftsdenken streng entspricht. Nicht allein, nicht einmal vorwiegend in dem Sinne, daß die Erziehungsziele jeweils am gesellschaftlichen Willen ihrer Epoche ausgerichtet sind, sondern schon rein stilistisch in der Weise, daß die Auffassung vom Wesen der Erziehung jeweils aufs engste mit zeitgenössischer Art und Methode des Gesellschaftsdenkens zusammenhängt.

Nicht alles Gesellschaftsdenken ist Soziologie im heutigen Sinn. Die platonische Gesellschaftslehre z. B. ist Schulbeispiel dafür, wie über gesellschaftliche Dinge so recht unsoziologisch gedacht werden kann; dieser Sozialethik entspricht die Kalokagathie der platonischen erziehungspädagogik. Eine spekulative Menschheitssozialphilosophie findet ihr genaues Seitenstück in humanitär orientierter Pädagogik; der pädagogische Naturalismus geht denknotwendig mit dem Kulturpessimismus des biologisch-naturalistischen Gesellschaftsdenkens Arm in Arm. Das sind nur Beispiele.

Immer hat das Erziehungsdenken sich der Kategorien zeitgenössischen Gesellschaftsdenkens bewußt bedient oder sie unbewußt vorausgesetzt, weil Erziehung immer als Parthenogenese der Gesellschaft ersichtlich war.

II. Forschungsgeschichtliches

Es konnte nicht anders sein, als daß die Soziologie, von Anbeginn ihres Auftretens als Gesellschaftswissenschaft mit dem Anspruch auf Geltung als selbständiger Forschungszweig, sich zugleich tiefstgehend mit den Fragen der Erziehung beschäftigte. In Frankreich finden wir Gabriel Tardes soziologischen Widersacher Emile Durkheim (1858-1917) seit 1887 an der Faculté des Lettres zu Bordeaux damit beauftragt, neben Sozialwissenschaften auch Pädagogik zu lehren. Für Durkheim mit seiner Theorie von der zwingenden Macht der "faits sociaux" war ja übrigens der Erziehungsvorgang geradezu Quintessenz des sozialen Lebens. 1895 wird sein Lehrauftrag zu einem ordentlichen Lehrstuhl ausgebaut. Seit 1902 vertritt er an der Sorbonne den kranken Pädagogen Buisson, dessen Nachfolger er 1906 wird und 1915 wird der einstige pädagogische Lehrstuhl Buissons für den soziologisch geneigten Nachfolger in einen solchen für Pädagogik und Soziologie verwandelt. Lange vor diesen mit Durkheims klangvollem Namen verknüpften Neuerungen im offiziellen akademischen Leben haben der geographische Determinist P. G. Fr. Le Play (1806-1882) und der Tiersoziologe A. Espinas (L'idee generale de la pedagogie, 1884) neben soziologischen auch pädagogische Studien getrieben. Nachmals hat der geniale I. M. Guyau, dreiunddreißigjährig sterbend, neben seiner Soziologie der Kunst und der Irreligion der Zukunft, ein Werk über Erziehung und Vererbung (1910) hinterlassen, der greise G. Le Bon, Verfasser ungezählter Werke, bei uns als Massenpsychologe bekannt, hat auch ein Buch über La psychologie de l'education (1906) geschrieben. -

Über das Verhältnis zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft in den Vereinigten Staaten hat uns jüngst Andreas Walther(4) gute Aufschlüsse gegeben. Im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts bahnten der alte Giddings und L. F. Ward die Synthese beider Wissenschaften an. Seit etwa 1915 kann man vom Dasein einer besonderen Disziplin der "Educational Sociology" sprechen. 1922 gliedert sich die American Sociological Society eine Section on Education Sociology an, 1925 gründen Snedden und Kulp eine National Society for the Study of Educational Sociology. Betts, Chancellor, Clow, Dewey, Dutton, King, Monroe, Peters, O'Shea, W. R. Smith, Snedden sind Verfasser von Lehrbüchern zur "Educational Sociology". Pädagogen und Soziologen beackern gemeinsam dieses Feld der Forschung und der Lehre. Am Teachers College der Columbia University New York haben Snedden und Kulp je einen ordentlichen Lehrstuhl für "Educational Sociology" inne, deren Studium für künftige Lehrer verpflichtend ist. In Deutschland ist das Schrifttum zur Soziologie der Erziehung noch mager. Bis vor kurzem gab es an Spezialarbeiten dazu nur P. Barths Werk über die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung, Müller-Lyers mit Vorsicht zu genießende Zählung der Normen (1918), daneben ein paar Aufsätze von P. Honigsheim und Karl Dunkmann. Von den neueren Soziologen streifen zwar Max Weber und Franz Oppenheimer das Problem, ohne freilich besonders Tiefes darüber sagen zu können. Die entscheidenden Antriebe zu einer Soziologie der Erziehung gingen in Deutschland wesentlich von Pädagogen aus, und zwar bezeichnenderweise weniger von den Erziehungswissenschaftlern, als von den schreibenden Lehrern. In ihren Aufsätzen, die in der Berufspresse überall verstreut sind, ist viel Gelegenheitssoziologie enthalten, deren Dasein als Symptom Beachtung verdient, mag auch ihr Gedankengehalt von ungleichmäßigem Werte sein(5). In jüngerer Zeit sind aus Lehrerkreisen ein paar Werke erschienen: Kaweraus "Soziologische Pädagogik" (1924, 2. Aufl.) knüpft an Müller-Lyer an, R. Lochners Deskriptive Pädagogik (1927), H. Schröders Soziologie der Volksschulklasse (1928) und C. Weiss' Pädagogische Soziologie (1929) arbeiten mit dem Rüstzeug der neueren, einzelwissenschaftlichen Soziologie. Endlich enthält Dunkmanns Angewandte Soziologie (1929) ein größeres, die Erziehung betreffendes Kapitel. Im Lehrbetrieb unserer Hochschulen spielt die Soziologie der Erziehung noch keine anerkannte Rolle. Dunkmann hat als Privatmann seit Jahren im Rahmen der Lehrerfortbildung soziologische Ferienkurse abgehalten. Honigsheim hat in den Kreisen der entschiedenen Schulreformer ähnlich gewirkt. Zum erstenmal wurde im Freistaat Braunschweig 1927 das Studium der Soziologie im Rahmen der dort an der Technischen Hochschule gepflegten Ausbildung der Lehrer und Gewerbeoberlehrer zur Pflicht gemacht, 1928 wurde daher ein Lehrstuhl für Soziologie mit der besonderen Aufgabe errichtet, die Soziologie der Erziehung zu pflegen.

III. Das Verhältnis zwischen Pädagogik und Soziologie

Eislers Wörterbuch der philosophischen Begriffe belehrt uns noch 1922: Pädagogik ist "Erziehungskunst, Wissenschaft von den Prinzipien und Methoden der Erziehung des (jugendlichen) Menschen nach allen Richtungen der menschlich spezifischen Vervollkommnung im Sinne des (historisch-sozial bedingten, aber zuoberst allgemeingültigen) Menschheitsideals. Die Ziele der Erziehung gibt die Ethik und die Kulturauffassung (Kulturphilosophie), während die Psychologie die Handhabe für die richtige, zweckmäßige Beeinflussung des Menschen gewährt."

Noch ist es Herbart, der hier spricht, von einem leisen Hauch Fr. Paulsenschen Geistes berührt. Dilthey, der Vorkämpfer des pädagogischen Psychologismus wird sowenig erwähnt wie spätere Richtungen. Gleich einem Grenzland, über das die Stürme der Geschichte hinweg, hat die Pädagogik so manche Fremdherrschaft im Lauf der Zeit ertragen, eine von Hand zu Hand gereichte Provinz. Der Theologie folgte auf den Thron die Ethik. Gegenüber Herbares These von den beiden Grundwissenschaften der Pädagogik: der Ethik, die sie teleologisch normiert, und der Psychologie, die ihr methodisch die Richtung weist, werden erstmals 1882 von Fr. Paulsen die Ansprüche der Kulturphilosophie

angemeldet. 1888 bricht Diltheys epochemachende Akademierede dem Psychologismus Bahn. Im Jahr danach erscheint G. A. Lindners Grundriß der Pädagogik, in dem - schon von O. Willmann 1882 vorbereitet - die Sozialphilosophie ihre Herrschaftsgelüste bekennt. (Sie nennt sich bei Lindner zwar "Soziologie", ist aber durchaus spekulative Sozialphilosophie.)

Es ist kein Wunder, daß ursprünglich auch die Soziologie, kaum auf eigenen Namen getauft und zu selbständigem Leben erwacht, ähnliche Absichten hegte. Hält sich doch die ältere Soziologie - und zum Teil auch noch die heutige - für die synthetische Kron- und Generalwissenschaft, die in der Dreistadienabfolge Auguste Comtes berufen ist, das Erbe der Metaphysik anzutreten. Letztes Maß aller Dinge bestimmend, kann sie die Pädagogik nicht ihre Bahn ziehen lassen.

Noch heute ist dies das Verhältnis zwischen Soziologie und Pädagogik in den Vereinigten Staaten mit ihrer noch nicht überwundenen positivistischen Überlieferung und dem optimistischen Glauben an den gradlinigen Fortschritt der Menschheit im Zeichen der Vernunft. Man muß L. F. Wards so bleibend und tief wirkende Soziologie kennen, um das ganz zu verstehen. Ähnlich Kants psychologischer und pragmatischer Anthropologie unterscheidet Ward eine reine und angewandte Soziologie. Die erste handelt von dem natürlichen Bau und Werden der menschlichen Gesellschaft nach ihren immanenten Gesetzen, die zweite aber von den Einflüssen planmäßig-zweckhafter ("telic") Tätigkeit des Menschen auf die gesellschaftliche Entwicklung. Sozialpolitik und Erziehung sind die entscheidenden Mittel gesellschaftlicher Vervollkommnung, und die Erziehung vor allem nennt Ward selber den Urweg gesellschaftlichen Fortschritts" - "das beste Mittel, um die Gesellschaft vor dumpfem Traditionalismus zu bewahren" fügt Ch. Ellwood hinzu. Nach dieser Verfahrensvorschrift baut sich die amerikanische Educational Sociology auf. Drei Aufgaben(6) stellt sie sich:

1. Die Soziologie hat die vorhandenen Kulturgüter auf ihren gesellschaftsfördernden und gesellschaftbildenden Wert zu prüfen, hat eine soziologische Rangliste der Kulturgüter aufzustellen, an deren Hand die Pädagogik aus dem Gesamtbestand der Kulturgüter das Lehrgut auswählen mag (pädagogische Inhalts-Wertlehre)(7).

2. Der gesamte Erziehungsbetrieb wird in seinen einzelnen Erscheinungen daraufhin geprüft, ob alle Maßnahmen auch wirklich aufs beste dem idealen gesellschaftlichen Fortschritt dienen (pädagogische Formen-Wertlehre).

3. Dazu bedarf man als Grundlage einer genauen soziographischen Aufnahme und soziologischen Analyse der tatsächlichen Erziehungszustände und -anstalten. Man schafft diese Grundlagen durch Enqueten, Statistik und Berichte(8). Dies sind die empirischen Grundlagen der beiden oben genannten Zweige der normativen Educational Sociology.

Von ähnlichem Geist zeugt in Deutschland Müller-Lyers Werk. Positivistisch und fortschrittsgläubig ist auch er davon überzeugt, daß letzter und einziger Sinn des Daseins Förderung und Fortschritt der menschlichen Gesellschaft sei. Wie allem Tun so erwachsen auch dem erzieherischen aus dieser These die richtungweisenden Imperative. Eine "Volkphilosophie" nennt Müller-Lyer sein soziologisches System nach phaseologischer Methode. Rückschauend stellt die Soziologie bisherige Gesellschaftsentwicklung fest, vorschauend zeigt sie die Linie künftig gebotenen Vorwärtsschreitens an. Fußend auf diesem bürgerlichen Marxisten hat Kawerau ein soziologisches Bild des Erziehungswesens um die Jahrhundertwende zu geben versucht.

Wo immer die Soziologie enzyklopädische Wissenschaft von der menschlichen Gesellschaft sein will, dort kann sie nicht anders, als normativ gegenüber der Pädagogik aufzutreten. Die letzten Jahrzehnte brachten eine ganz neue soziologische Schule hervor, die an Levy-Bruhl und Durkheim anknüpft, deren Gedanken

aber in engen Zusammenhang mit der marxistischen Lehre zu bringen sucht: es ist der Kreis der erkenntnistheoretischen Soziologen um Max Adler (W. Jerusalem, S. Bernfeld u. a.), Forscher, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die soziale Bedingtheit auch der letzten Grundkategorien unseres Denkens nachzuweisen. In eigentümlicher dialektischer Wendung bemühen sich die Mitglieder dieses Kreises, der sich zum Teil mit dem der entschiedenen Schulreformer überschneidet, nicht nur den Erziehungsstil einer Epoche aus ihrem ökonomisch-sozialen Aufbau zu erklären, sondern andererseits in der Erziehung unmittelbar ein

Klassenkampfwerkzeug zu erblicken (Ressentiments-Pädagogik). Bei Max Adler treten diese

Gedanken in Verbindung mit Kant-Fragmenten auf, bei Siegfried Bernfeld in einem

eigenartigen Gemenge: mit Freudschen Ideen. Eine im Grunde ganz unmarxistische Auffassung; wie kann, wenn die geistige Welt nur Überbau der ökonomisch-sozialen ist, mit pädagogischen, also geistigen (ideologischen) Mitteln die Welt der Tatsachen verwandelt werden? Es ist vor allem Honigsheim der die Doppelfunktion der Erziehung als ideologisches Werkzeug der Klassenherrschaft einerseits und des Klassenkampfes andererseits hervorzuheben nicht ermüdet. (In ähnlicher Weise, doch mit Marx-feindlicher konservativer Tendenz stellt sich neuerdings die Gesellschaftsweisheit Karl Dunkmanns dar, die ebenfalls mit einer soziologischen Kritik der Erkenntnis letzte, auch für die Pädagogik normative, Wahrheiten zu entdecken sich anheischig macht.)

Bezeichnenderweise sind es mehr die sozialistischen Pädagogen, als die Soziologen von Fach, die solchen Gedanken nachhingen. Zu Honigsheims Persönlichkeit ist sicher der pädagogische Gestaltungswille der eigentliche Schlüssel, Dunkmanns Bestrebungen werden aus dem pädagogischen Eros des einstigen Theologen verständlich(9).

Im übrigen ist es die um den Bund entschiedener Schulreformer gescharte radikale Lehrerschaft, die sich den Verlockungen einer sich normativ aufblähenden und auf den falschen Paß der Empirie reisenden Soziologie hinzugeben in Gefahr ist.

Jene empirisch-einzelwissenschaftliche Soziologie aber, die in Frankreich von Gabriel Tarde, in Deutschland von Georg Simmel und Ferdinand Tönnies ihren Ausgang nahm und heute ihren klaren Weg macht, ist schlechthin abgeneigt, irgendeinem andern Forschungszweig gegenüber richtungweisend aufzutreten Nicht-aktivistisch aus Überzeugung bleibt sie als reine Theorie zurückgezogen im Hintergrunde, zufrieden damit, wenn sie nur Fachnachbarn Anregungen bietet und Hilfe leisten darf und als bescheidene Hilfswissenschaft dort Anerkennung findet. Die Erziehungswissenschaft steht neuerdings im Begriffe, ihre Autonomie gegenüber der Philosophie, aber auch gegenüber jeder anderen Wissenschaft durchzusetzen. Fast scheint es, als könne ähnliches Schicksal Pädagogik und Soziologie darin zu Bundesgenossen machen. Hat doch auch die Soziologie Jahrzehnte hindurch gegen die Scheelsucht und den geistigen Imperialismus älterer Zweige einen zähen, heute noch nicht ganz verebten Kampf um ihre Anerkennung als selbständige Disziplin zu führen gehabt.

Es sind bislang noch wenige Arbeiten zur Soziologie der Erziehung in diesem Sinne geleistet worden. 1927 erschien Rudolf Lochners Deskriptive Pädagogik 1928 Hugo Schröders Soziologie der Volksschulklasse 1929 Carl Weiss' Pädagogische Soziologie. Alle drei Werke stammen von Schulmännern, denen es an eigentlich soziologischer Schule gebricht. Unendlich viel mehr hätten sie leisten können, hätten sie sich nicht darauf angewiesen geglaubt, die Kategoriensysteme mehrerer Soziologen der Gegenwart ekletisch miteinander zu verbinden und so aus nicht zusammenstimmenden Elementen ein Kategoriensystem für den Augenblicksbedarf gebastelt.

Ich übergehe die Gelegenheitssoziologie in den pädagogischen Werken Ernst Kriecks, nenne aber einen erst noch angekündigten 3. und 4. Band des Riesenwerks der Mathilde Vaerting Zur Soziologie und Psychologie der Macht. Hier scheinen, nach dem bisher vorliegenden Band zu urteilen, historische und enzyklopädisch-soziologische Gedankengänge mit einzelnen wissenschaftlich-empirischen eine eigenartige Ehe eingehen zu wollen.

IV. Die autonome Pädagogik und der Begriff der Erziehung in soziologischer Betrachtung

Die autonome Pädagogik wehrt sich dagegen, eine bloße Kunstlehre dafür zu sein, wie ein ihr von außen her vorgegebenes Ziel am Menschen verwirklicht werden solle. Sie wagt die Behauptung, der pädagogische Vorgang sei eigener Sonderart, trage in sich seine Gesetzmäßigkeit, die zu erforschen ihr allein aufgegeben sei. Es ist, wenn ich recht verstehe, der Gedanke der Bildsamkeit, der sich einerseits (passiv) als Entfaltungsfähigkeit des Menschen, andererseits (aktiv) als Gestaltungsdrang des Menschen darstellt. Während alle andern Wissenschaften diese beiden Funktionen notwendig auseinanderreißen, sieht eigentlich pädagogisches Denken (nach Ansicht der Autonomisten) die beiden Funktionen in einem einzigen Prozeß unlösbar miteinander verschmolzen. Damit bricht sowohl die Brücke zum pädagogischen Objektivismus (Kulturwert-Pädagogik) als auch zum pädagogischen Subjektivismus (Expressionismus und Naturalismus) ab.

Nach des Verfassers Überzeugung besteht hier eine unbedingte Übereinstimmung mit der Auffassung von der Erziehung, wie die

erfahrungswissenschaftliche Soziologie diese Erscheinung sehen muß.

Paul Barth nennt bekanntlich die Erziehung "Fortpflanzung der Gesellschaft". Das ist nur möglich, wenn man einerseits im Sinne der enzyklopädischen Soziologie älterer Richtung die menschliche Gesellschaft als universelle Gesamtheit (substanziell) sieht. Die empirische Soziologie bezweifelt die Existenz eines sozialen Gebildes "Menschheit", zumindest tritt für sie dieses bestenfalls ideelle Gebilde hinter den realen kleineren Gruppen an Bedeutung zurück. Zum zweiten aber würde Paul Barths Definition nur zutreffen, wenn man, wie er, die Gesellschaft als Geistorganismus auffaßt und demnach Fortpflanzung der Gesellschaft von vornherein als geistige Fortpflanzung versteht. Es sei denn, man gliedere, Carl Weiss beipflichtend, die Erziehung in einen (physischen) Fürsorge-, einen (gesellschaftlichen) Sozialisierungs- und einen (objektiv-kulturellen) Bildungsbereich.

Richtig ist: Erziehung ist die Kehrseite der Tatsache, daß menschliche Gruppen Geschichte haben und daß sie Schwund und Zuwachs des in ihnen vergesellschafteten Menschenkreises überdauern. Damit aber ist Erziehung für den Soziologen schon zu einem Teilphänomen innerhalb eines größeren Kreises von Erscheinungen zusammenschumpft. Allen menschlichen Gruppen naturnotwendige Daseinsäußerung ist, daß das Leben in ihnen den einzelnen Menschen prägt, wie dieser wiederum das Gruppenleben von sich aus beeinflusst.

Wer als Soziologie die unendliche Fruchtbarkeit der Theodor Littschen phänomenologischen Strukturanalyse erkannt und für sich nutzbar zu machen versucht hat, für den ist in alle Zeit die Antithese "Einzelmensch und Gruppe" ihrer logischen Schrecken entkleidet. Individuum und Gemeinschaft sind nur die polaren Ausdrücke für einen identischen Gegenstand: den Menschen.

Jeder Gruppe entspricht ein ihr eigener, im Mechanismus menschlichen Betätigungsdranges durchgesetzter So-Seins-Typus, den ich das Ich-Ideal (10) der Gruppe nannte. Diesem Ich-Ideal, einer zur vorgestellten Gestalt geballten Reihe von Person-Qualitäten, gleicht der Genosse sich im Gruppenleben an. Doch ist zugleich dieses Ich-Ideal elastisch genug, um fortlaufend unter dem Einfluß der Persönlichkeiten Wandlungen ertragen zu können.

Indem ich innerhalb einer Gruppe, mich ihr einfügend und doch wiederum auf sie zurückwirkend, mein Wesen entfalte, bilde ich mich.

Bildung ist ein Prozeß, der sich zwischen einer Gruppe und den ihr zugehörigen Menschen als Partnern oder Polen vollzieht.

Welches sind die bildenden Mächte?

1. Die gesellschaftlich geformte Sachumwelt, Bauten, Kunstwerke, technische Vorrichtungen, die vom Menschen "domestizierte" Natur usw. wirken auf den Menschen allein schon dadurch, daß er sie Tag um Tag wahrnimmt und in seinem Bewußtsein verarbeitet. Es ist noch zu fragen, inwieweit auf diesem Wege allein, d. h. ohne vorherige Schaffung einer Verständnisvoraussetzung durch Beispiel und Mitteilung, bildende Einflüsse dem Menschen zufließen können. Anders gefragt: Inwieweit wohnt den von Menschen gestalteten leblosen Dingen selber der Geist inne, der sie gezeugt hat, wieweit spricht dieser Geist durch die Maske der Dinge auch ohne Hilfe des Dolmetschers?

2. Die menschliche Mitwelt gibt mir Beispiele. Handlungsmuster, von den Genossen um mich her geübt, finden meine Nachahmung. Wie unter Ziffer 1 die Durkheimsche Erklärung der Gesellschaft ihren Beitrag liefert, so hier die Gabriel Tardesche. Man hat die Wirkung des Beispiels oft als "unbewußte Erziehung" bezeichnet. Deshalb wohl, weil man erst vor der planmäßigen, wissenschaftlich untergründeten Erziehung her vorstoßend gelegentlich auch auf die Bedeutung solcher Einwirkungen aufmerksam wurde. Der Ausdruck ist nichts als eine forschungspsychologisch verständliche Metapher. ("Die heimlichen Miterzieher".)

3. Auf die Handlungen des dem grupplichen Ich-Ideal unzulänglich Angepaßten antworten die Genossen durch ihr öffentliches Urteil. Öffentliches Urteil - es mag mich treffen seitens der Allgemeinheit oder seitens eines einzelnen Genossen. Über den Genossen als solchen urteilend, ist jeder andere stets Vertreter der Gruppenöffentlichkeit. Nicht ausgesprochen braucht dieses Urteil zu werden. Der mißbilligende Blick, das Zeigen der kalten Schulter, die kühle Aufnahme genügen als Ausdrücke.

4. Jetzt erst folgt in der Stufenleiter die Erziehung. Ist Bildung ein Vorgang, so ist Erziehung die auf ihn gerichtete bewußte Tätigkeit. Bilden muß im Grunde der Mensch sich selbst - oder ihn das Leben. Bildung ist ein Prozeß, dem er ausgesetzt ist. Durch erzieherische Tätigkeit gewährt der Mitgenosse ihm Bildungshilfe.

Erziehung ist also bewußte Äußerung eines Einflusses in bestimmter Richtung. Nicht aller persönliche Einfluß stellt sich als Bildungshilfe dar. Suche ich den Mitmenschen zu einer bestimmten Handlung zu beschwätzen, so beeinflusse ich ihn, doch erziehe ich ihn nicht. Ich suche ihn "herumzukriegen". Erziehung geht auf das ganze Wesen des Menschen, bloße Beeinflussung auf ein einzelnes Handeln. Erziehung trifft die innere Haltung, Beeinflussung das Verhalten. Erziehung zielt auf den Menschen. Beeinflussung auf ein bestimmtes Sachziel, zu dessen Erreichung mir ein Mensch als Werkzeug erscheint. Gleich aller Dressur drückt bloße Interessenbeeinflussung das lebende Wesen zum Werkzeug meines Willens herab.

Auch das Gruppenurteil ist persönlicher Einfluß. Es steht in der Mitte. Von bloßer Beeinflussung unterscheidet es sich, weil es nicht auf ein einmaliges So-Handeln, sondern auf die Wiederholung typischen Handelns, auf das Handeln selbst, nicht auf seinen sachlichen Erfolg zielt. Der Erziehung gegenüber steht es zurück, sofern es sich mit typischem Verhalten begnügt, der Gesamtbildung des Menschen, die auf die Erziehung sich richtet, nicht achtet.

Erziehung muß als solche beabsichtigt sein. Doch ist nicht nötig, daß der einzelne Erziehungsakt Glied in der Kette eines planvoll angelegten Erziehungswerkes sei. So unterscheidet sich bewußt planmäßige von bewußter, aber spontaner, gelegentlicher Erziehung. Es ist ein weiter Weg von planmäßiger Erziehung bis zur anstaltlich eingerichteten. Erst auf höherer Stufe der Kulturentfaltung beginnt ein Gesellschaftsgefüge die Bildungshilfe, deren es die Neulinge in seinem Kreis bedürftig glaubt, anstaltlich zu organisieren und Erziehungstätigkeit zum Inhalt eines Berufs zu machen. Manche Irrtümer und Widersprüche im Begriffsgebäude der wissenschaftlichen Pädagogik mögen davon kommen, daß die Erziehung vom Pädagogen einseitig aus dem Blickpunkt seines Standortes gesehen wird: ist er selbst als Vertreter seines Berufs doch erst auf der Stufe der Veranstaltung der Erziehung möglich! Darum ist für ihn als Berufswerk veranstaltete Erziehung die Erziehung kat' exochen.

Spekulative, vor allem geist-organistische (Schäffle, Barth) oder idealistisch-universalistische (Spann) Soziologie, sieht von vornherein für jeden Menschen eine Gruppe höchster Würde und letzten Geltungsanspruchs gegeben, innerhalb deren alle anderen Gruppierungen - Beruf, Partei, Familie, Bund und Verein, Religionsgemeinschaft und wirtschaftlicher Interessenverband - nur untergeordnete Teilerscheinungen sind. So auch zuletzt Dunkmann in seiner angewandten Soziologie. Dann ist die von der staatlich-völklichen Einheit veranstaltete und aufgebaute Erziehung die in erster Linie maßgebende. Alles andere Erziehungswerk kann hierzu höchstens Ergänzung, Besonderung, Abschattierung bieten. Auch die Familie macht hiervon keine Ausnahme. Jüngst hat in seinem Staat des deutschen Menschen (S. 66), auch Ernst Kriek hat wieder behauptet, nirgends in der Welt sei die Familie selbständiges Sozialgebilde. (Dies unter sonderbarer Mißdeutung des Sinnes früh-patriarchalischer Zustände.) So scheint denn die Familie nur die widerprüflich beauftragte erzieherische Unterinstanz der völklichen Gemeinschaft zu sein. Dies ist der letzte Grundsatz, der ausgesprochen oder stillschweigend vorausgesetzt alle Sozialpädagogik leitet.

Hier deckt sie sich mit der älteren, noch von W. H. Riehl vertretenen Soziallehre, wonach die Familie, Grundlage und Keimzelle völkisch-staatlichen Lebens und diesem sinngemäß untergeordnet sei.

Zuletzt hat Kriek, Naturrecht der Körperschaften auf Erziehung, 1930, diese Gedankengänge ausgebaut, indem er den im Sinne des sozialphilosophischen Organismus hierarchisch gestuften, von der "Volkheit" überhöhten Körperschaften ein (kollektives) "Naturrecht" auf Erziehung und Bildung unter der "natürlichen" Oberhoheit des Volkes zuschrieb. Mit diesem Buch hat Kriek den pädagogischen Autonomiegedanken praktisch preisgegeben. Sein Erziehungsdenken zeigt sich als normiert durch eine völkische Sozialprogrammatische. Erfahrungswissenschaftliche Soziologie läßt sich nicht auf die Feststellung solcher Rangordnungen ein, die nur als Forderungen, nicht aber als Tatsachen bestehen können. Sie sieht vielmehr jeden Menschen in Dutzenden, ja Hunderten sozialer Gruppen stehen, von denen jede,

dem natürlichen Gesetz grupplichen Daseins entsprechend, in einem Bildungsverhältnis zum Menschen steht. Jede Gruppe hegt ihr Ichideal, in jeder Gruppe findet ein besonderer Bildungsvorgang statt, jede Gruppe übt Erziehung. So viele Gruppen, so viele Erziehungen. Erziehung ist nichts, was nur Erwachsene an der Jugend vollbringen, Erziehung hat gleich der Bildung kein Ende bis in den Sarg. Unser Leben lang stehen wir in so vielen Bildungsströmen wie Gruppen und müssen lebenslang Erziehungen dulden.

Es stürzen zusammen die Theorien von dem konkret und ein für allemal bestimmten Ziel der Erziehung. Denn jede Gruppe setzt ihrer Erziehungstätigkeit den eigenen So-Seins-Typus zum Ziel.

V. Veranstaltete Erziehung und Erziehungsziel

Heißt tobt der Streit um das Ziel der Erziehung in der modernen Pädagogik. Nur jener Erziehung versteht sich, die vom Staat als dem Sachverwalter der Volksgemeinschaft veranstaltet und betreut ist. Die Unmöglichkeit, das ganze offizielle Erziehungswerk auf ein Ziel abzustellen, hat sich auf der schulgesetzgeberischen Entwicklungslinie von der Reichsverfassung bis zum Keudellschen Schulgesetzentwurf und zum Preußischen Konkordat erwiesen; hat noch die Reichsverfassung im wesentlichen sozial-pädagogisch gedacht, die simultane Gemeinschaftsschule als Norm gesehen und Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule doch nur als Ausnahme zugelassen, so stehen die drei, genauer gesagt die vier Schularten im Reichsschulgesetzentwurf gleichen Ranges nebeneinander. Die öffentliche Schule unterstützt damit - trotz der im wesentlichen doch nur deklamatorischen Duldsamkeitsklausel - Keimlegung und Wachstum ideologischer Gegensätze in der Jugend des Volkes.

Unvermeidlich ist dies, solange Erziehung ein jenseits ihrer selbst liegendes Ziel anstrebt. Mir scheint, daß veranstaltete Erziehung den Sinn und die Tendenz habe, bis zum äußersten möglichen Grad Erziehung ohne jenseits ihrer liegendes Ziel zu werden.

Solange Erziehung spontane Funktion jeder beliebigen Gruppe ist, hat sie kein planvoll überlegtes Ziel, sondern sie steht unreflektiert im Lebensablauf der Gruppe. In diesem Stadium, in dem sich noch heute die Erziehungstätigkeit ungezählter Gruppen bewegt, hat Erziehungswissenschaft keinen Platz. Sie tritt erst auf den Plan, wo Erziehung innerhalb eines größeren gesellschaftlichen Gesamtgefüges (z. B. der Staatsnation) sich als besonderes Aufgabengebiet berufsteilig herausgeschält hat. Erst als selbständig geschlossenes System geistig-kultureller Betätigung ist Erziehung Gegenstand einer besonderen Geisteswissenschaft.

Spontane Erziehung ist an den herrschenden Gruppeneinstellung durchaus gebunden. Sie ist ihrer Tendenz nach vergangenheitsgebunden und konservativ. Wenn sie gleichwohl das Gruppenleben nicht zum Brackwasser macht, nicht die starre Verhornung einer einmal erreichten Zuständigkeit zur Folge hat, so ist dies nur der Tatsache zu verdanken, daß dem Individuum Eigenständigkeit und schöpferische Kraft innewohnt, daß also eine bis zum Gruppenkretinismus restlos durchgesetzte soziale Uniformierung nicht statthaben kann. (wir alle sind ja vieles, vielleicht das Beste dessen, was wir sind, nicht durch unsere Erziehung, sondern in Abwehr gegen sie geworden.) Jeder Gruppe wohnt eine Neigung zur strengen Wahrung des Gestrigen inne. Wo aber Erziehung anstattlich verselbständigt und nach den Grundsätzen wissenschaftlicher Pädagogik zur Aufgabe eines besonderen Erzieherberufs wird, dort vermag dem Traditionalismus der Gruppen eine eigene Geistgesetzlichkeit der Erziehung wirksam entgegenzutreten.

Die volkliche Gemeinschaft überantwortet ihre Erziehungsfunktion Berufserziehern zu treuen Händen. Aufgabe der Berufserzieher ist es, ihre eigene berufliche Denkwelt zu entwickeln. In einer Zeit klaren Zusammenklangs aller gesellschaftlichen Lebenskreise unter einem obersten Sinn und Gesetz wird auch die veranstaltete Erziehung in hohem Grade durch die allgemein anerkannten letzten Wertedee bestimmt sein. Zeigt aber eine Zeit wie unsere das Auseinanderfallen der einzelnen sozialen Lebenskreise in krassem Antagonismus, so ergibt sich notwendig eine allgemeine Ziel- und Richtungsunsicherheit, in deren Atmosphäre öffentliche Erziehung nur noch unter Verzicht auf ein jenseits ihrer liegendes Ziel möglich ist.

Wohl ist auch der Erzieher in seiner geistigen Form abhängig von den Idealen und Willensrichtungen der Gruppen, in denen er steht - seiner sozialen Klasse, seiner politischen oder weltanschaulichen Richtung -, doch ist er es nicht restlos, sondern in Grenzen. Im Bereich autonomen Erziehungsdenkens ist er vor allem Pädagoge, und in hohem Grad vermögen in der Sphäre dieses beruflichen Gedankenreiches die Gegensätzlichkeiten sonstiger Gruppenideologien zurückgedrängt zu werden. Er wird sich dann nicht mehr gedrungen sehen, zu letzten, ein für allemal feststehenden objektiven Kulturwerten hin zu erziehen, wird nicht vergangenheitsgebunden den Zögling auf eine einmal erreichte Zuständigkeit der nationalen Gruppe verpflichten müssen, noch wird er, ein gesellschaftlicher Neuerer, zu dem von ihm geschauten Wunschbild einer irgendwie gearteten Zukunftsgesellschaft revolutionär den jugendlichen Menschen hinzutreiben suchen. Hier verbindet eine Brücke die Ufer der modernen Soziologie und der autonomen Pädagogik.

Autonome Pädagogik macht sich anheischig, die Gesetze der Erziehung aus dem Wesenhaften des Erziehungsphänomens selber abzuleiten. Eine von allen Spekulationen befreite Gesellschaftslehre aber sieht Gesellschaft als ein niemals fix-seiendes, ewig werdendes, als Geschehnis, nicht als gefestigtes Sein. Es wandelt sich nicht nur jede einzelne Gruppe, sondern im Rahmen eines mannigfach zusammengesetzten Gesamtgefüges auch die Verspannung der einzelnen Gruppen und das Gewicht oder Übergewicht dieser und jener. Unerforschlich ist der Ratschluß des Lebens. Wie heute der Soziologe sich hütet, Prophezeiungen künftiger Gesellschaftsentwicklung in die Welt zu senden, so kann auch der autonome Pädagoge einsehen, daß ihm nicht zusteht, den Büttel und Kerkermeister einer heute errichteten Gesellschaftsform zu spielen, noch auch als göttliche Vorsehung in der Gesellschaftsgeschichte aufzutreten, indem er sein Wunschbild der Zukunft als "das Erziehungsziel" propagiert. Er legt die gesellschaftliche Sendung des Erziehungsvorgangs zugrunde. Sie lautet: Vergesellschaftungsdrang und Drang zur Eigentätigkeit liebend fördern. Nicht für eine bestimmte Gruppe - und sei es auch die Volksgemeinschaft - in ihrem Jetzt-So-Hier, noch für künftige Gesellschaft in ihrem von uns geforderten Morgen- und Anders-Sein-Sollen erzieht er, sondern er leistet Menschen Bildungshilfe zur Sozialität als Haltung und Funktion überhaupt, zu geselliger Wirksamkeit, Verantwortlichkeit (je nach Anlage).

Für werdende Gesellschaft überhaupt, für das Werden als Urgesetz vergesellschafteten Menschentums wird erzogen. Gesellschaft an sich als freudig bejahtes Schicksal ist einziges Erziehungsprinzip.

Der nicht voraussehbaren, noch bestimmbareren Geschichte überlassen wir als öffentliche Berufserzieher, in welcher Art Vergesellschaftungen dereinst Frucht bringen mag, was wir an Saat gelegt haben.

Der wilde Widerstreit im sozialen Willensleben unserer Epoche ist die große Stunde des Autonomiegedankens in der Erziehung. Das Erziehungsdenken sieht sich in dieser Stunde vor den Ruinen einst so sicher geglaubter absoluter Werte. Wo bleibt der Mut, Menschen, nach dem eigenen Bild zu formen, wenn dieses eigene Bild aus dem Spiegel, den der Mitmensch mir vorhält, mich verzerrt und geschändet angrinst? Entsagung tut not, Bescheidenheit und letzter Respekt vor dem, was werden will. Das ist nicht feiger und eisiger Relativismus, ein entmanntes Alles-gelten-lassen - es ist der letzte Schluß der Lebensweisheit dieser Zeit, die erst das ganze Leben in seiner komplexen Mannigfaltigkeit und Eigengesetzlichkeit erschaut hat, die es gewagt hat, nicht mehr in Substanzen, sondern in Prozessen zu denken. Entsagen wir demütig und weise geneigten Hauptes dem Willen, Menschen zu formen für die Rückkehr einer besseren Vergangenheit oder Ressentiment-beladene Menschen zu erziehen für eine Zukunft, die niemand ahnt, die deshalb Hinzu und Kunz auf ihre Art verschieden wünschen. Nur Arm in Arm mit öffentlich veranstalteter Erziehung konnte eine Erziehungswissenschaft auftreten. Dem immanenten Gesetz wissenschaftlicher Disziplin folgend entdeckt die Erziehungswissenschaft die Möglichkeit ihrer Autonomie. Gleichzeitig vollzieht sich im Wirkungsraum wissenschaftlich grundlegender Erziehung die Verunsicherung der Lebensformen und die Entzweiung gesellschaftlichen Wollens. In dieser Stunde ist öffentliche Erziehung, die von Staats wegen der Erziehung anderer Lebenskreise vorgreift, nur noch denkbar, wenn sie solchen Verzicht übt.

Öffentlich institutionelle Erziehung will und kann nicht einzige Bildungshilfe sein. Gewiß bedarf der Mensch auch gruppen-subjektiv gebundener Erziehung. Es mag Sache jener Gruppe sein, sie an ihm zu üben. Erziehung für vergesellschaftetes Menschentum überhaupt kann nicht fordern, daß der Mensch, als Katholik getauft, es bleibe bis in Ewigkeit; kann nicht fordern, daß er, geboren als Kind nationaldenkender Eltern, so denke wie sie; staatlich veranstaltete Erziehung kann nicht einmal zur Absicht haben, daß die heutige Verfassung

des Deutschen Reichs, in der sie gesetzlich verankert ist, Geltung habe in alle Zeit.

Gleichwie die Rechtswissenschaft als autonome Lehre von dem, was Recht ist, den das Recht gewährleistenden Staat selber unter die Botmäßigkeit der Rechtsnormen stellt, wie sie zur letzten Folgerung vordringend dahin führt, daß der Staat selber nach den Gesetzen, die er garantiert, verurteilt werde, so ähnlich die Pädagogik. Der Staat, starrste aller modernen Lebensformen, schafft selber in seiner starren Verfassung dem Leben, das ihn in seinem So und Jetzt zu überwinden berufen ist, ein Ventil. Er überträgt die Aufgaben der Erziehung einer Berufsgruppe, verpflichtet sie, diese Aufgabe nach bestem Wissen und Gewissen und nach den Normen ihres Berufsdenkens zu erfüllen und sei es auch, daß die so erzogenen Menschen eines Tages aufstehen wider ihn selbst, weil niemand sie auf Vergangenes oder Gegenwärtiges vereidigt hat.

Wo Erziehung von Organen geübt wird, die als Berufserzieher nicht verpflichtet sind, die Leitgedanken ihres Berufshandelns gehorsam von der sie bestellenden sozialen Gruppe (Staats-Volk) anzunehmen, da kann Erziehung schon in ihrem gemeinten Sinn, in ihrer Absicht jenes gesellschaftliche Werden, die Ewigkeit veränderlichen Lebens mit einschließen, die spontane, vergangenheit-gebundene Erziehung zwar niemals hindern kann, ihrer Gesinnung nach aber nicht will.

Die naturalistische Erziehung "vom Kinde aus" erfährt hier ihre Vervollkommnung und zugleich Überwindung. Jener Naturalismus, Ausgeburt einer atomistisch denkenden Epoche, sieht den kindlichen Menschen als einmaliges in sich abgekapseltes Individuum, das autark zu seiner persönlichen Eigenart entfaltet zu werden heischt. Soziologisches Denken weiß um die Polarität des Ich-selbst und Ich-mit-andern; weiß, daß die Anlagen des Kindes nicht bloß "individuell" sind, sondern daß von allem Anfang an im Kinde der Drang zur Vergesellschaftung - gleichviel zu welcher - liegt. Es gibt keinen ungeselligen Menschen, auch nicht als Krankheitserscheinung, es gibt nur Menschen, die zur ungeselligen Lebensführung gezwungen sind, weil ihnen die ihrer besonderen Vergesellschaftungsneigung entsprechenden Lebenskreise in ihrer Lebenswelt nicht geboten werden⁽¹¹⁾. Nicht das Individuum also ist - noch spukt bei den Sozialpädagogen der contrat social! - für leidliche Einfügung in spekulativ genormte spezielle Lebensordnungen zu erziehen, sondern der Mensch ist in der Entfaltung seiner individuellen sowohl als seiner vom Uranfang gegebenen sozialen Anlagen im Rahmen seiner, die sozialen Bedingungen einschließenden Lebenswelt zu fördern.

Vom Individuum zum Menschen - das war der Weg der modernen Soziologie ebenso wie der Pädagogik. In welchen Vergesellschaftungen diese Anlagen des Menschen sich dereinst tätig entfalten werden, welchen Gruppierungen und Bestrebungen er sich zubekennen wird, das hängt unter anderem von dem Standort ab, der ihm im Leben gegeben wird. Es gibt keinen "Menschen an sich", sondern: Solche und Andere. Und hier bleibt jenseits der formalen Sphäre öffentlich veranstalteter Erziehung zur Vergesellschaftung überhaupt der breite Raum einer zielbildlich bestimmten Erziehung durch einzelne Gruppen. Mag die Kirche durch ihre Priester Menschen zur Gläubigkeit und frommem Lebenswandel erziehen mit dem Erfolg, der ihr beschieden ist. Mögen Gesellschaftsklassen und politisch-parteiliche Gesinnungsgruppen ihre Werbung in erzieherischen Formen treiben, soviel sie wollen, mögen Gruppen und Grüppchen am heranwachsenden Menschen ihre Bindekraft erproben mit Zielen und Zielchen, mit Ideen und Afterideen - es ist ihr gutes Recht.

In der öffentlichen Erziehung gilt nur eines: die persönlichen Anlagen und Vergesellschaftungskräfte des jugendlichen Menschen an sich zu vollster Entfaltung zu fördern. Damit ist die Methodik über die Ebene einer bloßen psychologisch unterbauten Kunstlehre für Erreichung einer bestimmten objektiv vorgegebenen Absicht hinausgehoben, ist zum Kernstück der Erziehungswissenschaft geworden. Freilich eine Methodik, die nicht mehr bloß psychologisch unterbaut ist, sondern sich zugleich herleiten muß von einer philosophischen Anthropologie, wie Plessner sie jüngst so geistvoll umrissen, und einer Strukturlehre des Menschen, wie Litt sie angebahnt hat.

VI. Programm und Einteilung einer Soziologie der Erziehung

Es könnte der Versuch gemacht werden, die Soziologie der Erziehung in Anknüpfung an die Einteilung der allgemeinen Soziologie zu gliedern. Faßt man aber die Soziologie der Erziehung als eine Zweigdisziplin, die mit soziologischen Methoden den pädagogischen Gegenstand bearbeitet, so ist es richtiger und übersichtlicher, die Einteilung aus dem Gegenstand selbst zu entwickeln.

Die Soziologie der Erziehung ist ein Nebenzweig der Soziologie überhaupt und fällt daher in den Raum der besonderen Soziologie. Ich unterscheide:

A. Systematischer Zweig

Er untersucht Wesen, Vorgang und Vergesellschaftungsformen der Erziehung als Gegebenheiten von zeitloser Geltung. Er muß sich gliedern in zwei Teile:

I. Allgemeiner und prinzipieller Teil

1. Grundlegend ist zu untersuchen das Wesen der Erziehung überhaupt als einer sozialen Erscheinung. Hiervon ist ein Bruchstück als Probe in den beiden vorhergehenden Abschnitten enthalten. Es handelt sich darum, die Erziehung und die ihr verwandten sozialen Vorgänge zu typisieren und gegeneinander abzugrenzen. Hier steht also zur Aufgabe die Sicherung der (soziologischen) Begriffe der Erziehung, Bildung, des Unterrichts und der schon oben erwähnten anderen Gruppenanpassungsprozesse.

Dabei zeigt sich alsbald, daß Gegenstand der Erziehungswissenschaft in erster Linie nur die bewußte Erziehung sein kann. So ergibt sich eine Unterteilung:

a) Erziehung als spontane Funktion der Gruppe ist schon Gegenstand der allgemeinen Soziologie, und zwar unter dem Gesichtspunkt der sozialen Ersatzvorgänge. Sie ist dort zusammen mit den Prozessen der Sozialisierung und Gruppenadoption zu behandeln. In ein System der Soziologie der Erziehung wird sie als Grundvorgang einbezogen und erfährt hier freilich Behandlung unter einem etwas anderen Akzent, nämlich mehr unter Betonung des eigentlich erzieherischen Moments, während der Gesamtzusammenhang mit dem Gruppenleben überhaupt hier mehr den Hintergrund abgibt.

b) Die Untersuchung der Erziehung als eines funktionsteilig verselbständigten Werksystems stellt ein besonderes Kapitel dar. Gestützt auf die im vorigen Kapitel gegebenen Andeutungen wäre der Aufbau veranstalteter Erziehung genauer zu untersuchen und der vielfach verwickelte Zusammenhang des institutionellen Erziehungswerkes mit dem übrigen Gesellschaftsleben zu erforschen.

2. Der Erziehungsprozeß als zwischen-menschlicher Vorgang von bestimmtem gemeintem Sinn. Unter Ziffer 1 berührt sich die Soziologie der Erziehung mit der allgemeinen Theorie der Bildung. In diesem zweiten Stück berührt sie sich dagegen mit der Sozialpsychologie einerseits, der Methodik andererseits. "Erziehung überhaupt" ist Kulturgeschehen im allgemeinen, ihr Ort ist die gesellschaftliche Lebenssphäre schlechthin. Der soziale Erziehungsakt spielt sich im Rahmen jenes Kulturgeschehens als Einzelfall ab. Es handelt sich also um die beziehungsweise wissenschaftliche Untersuchung der erzieherisch gemeinten Verhältnisse zwischen Menschen. Hierzu enthält z. B. Schellers Sammelband "Versuche zu einer Soziologie des Wissens" den Aufsatz von Luchtenberg "Übertragungsformen des Wissens" und einen andern von Stoltenberg über "Kundnehmen und Kundgeben". Es ist deutlich, daß die erzieherischen Akte nach Gepräge und Verlauf entsprechend dem herrschenden Erziehungsprinzip verschieden sein müssen. Naturalistische Erziehung "vom Kinde aus" vollzieht sich in andern Beziehungsformen als humanistische Erziehung zu ewigen Werten hin oder nationalistische Erziehung zur geheiligten Volkheit. Die Fragestellung des Soziologen ist theoretisch. Er interessiert sich für die Bedingtheit der sozialen Form des Erziehungsaktes durch dessen verschieden gemeinten Sinn. Der Pädagoge würde anders fragen: ich verbinde mit meinem Erziehungsakt eine bestimmte Absicht; gibt es eine Möglichkeit, durch den Vollzug des Aktes in einer bestimmten sozialen Form, also durch Herstellung einer bestimmten Beziehungssituation, die Erreichung meiner besonderen Erziehungsabsichten zu erleichtern? Ganz grob und ohne Rücksicht auf ungezählte Feinheiten gefragt: stelle ich mich herrschaftlich, kameradschaftlich, auf kühl-sachlichen Abstand oder irgendwie anders ein? Behandle ich eine Mehrheit von Zöglingen als solidarische Gruppe oder als Aggregat von Einzelwesen?

Wenn also der Erziehungsprozeß als Zwischenmenschlicher Vorgang von bestimmt gemeintem Sinn untersucht wird, so ist zu beachten:

generell ist dieser gemeinte Sinn durch den allgemeinen Begriff der Erziehung gegeben, speziell variiert er entsprechend der jeweiligen Erziehungsideologie.

II. Besonderer oder beschreibender Teil

1. Eine soziologische Analyse der Lebenskreise mit typisch erzieherischer Funktion ist zu entwerfen. Als solcher Lebenskreis erscheint in erster Linie die Schule, die Familie dagegen nur zum Teil. Denn sie hat außer der erzieherischen auch eine Fülle anderer Funktionen. In ihrer erzieherischen Wirkung aber ist sie hier nur so weit zu erörtern, als sie für den "Makrokosmos der Welt", nicht aber insoweit, als sie für ihren eigenen Mikrokosmos erzieht. Erziehung für die Familie gehört durchaus oben unter A I, 1. a).

Bei diesem Kapitel geht es um die Erscheinung der Familie und der Schule als Lebenskreise, d. h. als soziale Gruppen, in denen Menschen miteinander wesen und wirken. Greifen wir also die Hauptprobleme einer Soziologie der Schule als Lebenskreis heraus, so würde sich ergeben:

a) Die Schulklasse in ihrer je nach Schulart und Erziehungsprinzip wandelbaren sozialen Struktur. Das wäre, was Hugo Schröder versucht hat, doch freilich unter allzu starker Betonung des Psychologischen nicht zur Vollendung im soziologischen Sinne zu führen vermochte. Man hört so gern die Schulklasse als "Lebensgemeinschaft" bezeichnen. Das ist sie nicht - man kann höchstens wünschen, daß sie es wird. Von Anfang an jedenfalls ist sie es nie, und es wäre gerade eine der bedeutendsten Aufgaben innerhalb dieses Kapitels, den Vergesellschaftungsprozeß zu untersuchen, der sich zwischen neu eingeschulten Kindern untereinander oder zwischen einer bestehenden Schulklasse und einem einzelnen neu eingeschulten Kinde abspielt.

Hier entrollt sich vor uns die ganze Problematik des schulischen Zusammenseins der Kinder in sowohl unterrichtlich als auch nicht-unterrichtlich gemeinter Gruppierung. Hierher gehört die Frage nach der sozialen Struktur des Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler, die sich wissenschaftlich als eine Typologie der erzieherischen Führung darstellt. Es folgen die Fragen nach der Selbstverwaltung der Schulkinder, nach den Klassenämtern, nach der autonomen Schulzucht, nach dem Strafsystem.

Die unendliche Mannigfaltigkeit der Fragestellungen wird erhöht durch Einbeziehung der Sonderfragen wie Koedukation und wenig gegliederte Schule, sowie durch die grundlegende Verschiedenheit der sozialen Struktur des Schullebens im Raum verschiedener Siedlungsformen.

b) Ähnlich ist die Schule als Ganzes zu analysieren. Dann tritt zur Frage nach dem Verhältnis der Schulklassen als Gruppen untereinander und nach dem Verhältnis zwischen Schülern verschiedener Schulklassen auch noch die Frage nach der Struktur des Lehrkörpers und deren Wirkungen auf die schulische Erziehungssituation.

Rudolf Lochner hat im Anhang zu seiner Deskriptiven Pädagogik den Entwurf eines Fragebogens gebracht, hat diesen Fragebogen dann zwei Jahre später in einer Broschüre Die Schulklasse als Gesellschaftsgruppe, Berlin 1929, etwas verändert noch einmal veröffentlicht. Es ist durchaus richtig, daß auf dem Weg der Umfrage und des Berichts mit Hilfe soziologisch vorgeschulter (aber nur solcher) Lehrer unschätzbare Erfahrungsgut zu a) und b) gesammelt werden könnte. Nur darf man meiner Meinung nach nicht mit Lochner eine solche Umfrage auf einen 173 Fragen umfassenden Bogen aufbauen, noch dazu, wenn die Fragen zum Teil unmöglich eindeutig beantwortet werden können.

2. Die Lehre von den Anstalten und den Organisationen der Erziehung betrachtet die Sozialgebilde von typisch erzieherisch gemeintem Sinn nicht mehr als Lebenskreise von Menschen, sondern als Anstalten, d. h. als Organisationen eines Zwecks und des seiner Verfolgung dienenden Apparates. (Dies ist der soziologische Begriff der Anstalt.) Das System der öffentlichen Erziehung in seinem Aufbau, seiner Gliederung in der anstaltlichen Struktur seiner einzelnen Elemente (Schulen) steht hier zur Verhandlung. Die Erziehungsanstalten sind zu sehen als jene Organisationsgebilde, die für Lebenskreise mit typisch erzieherischer Funktion den vorgegebenen Rahmen darstellen (12). In diesem Zusammenhang wäre zu erörtern das Problem der Verschulung, falls man es nicht international vergleichend in der historischen Soziologie der Erziehung behandeln will.

Der Familie als Gesellschaftseinrichtung wäre hier ein Kapitel zu widmen. Denn gerade und vor allem, weil sie mit öffentlicher Erziehungsvollmacht ausgestattet ist, wird die Familie zur rechtlich geregelten Gesellschaftseinrichtung erhoben. Dabei ist sorgsam darauf Bedacht zu nehmen, daß die Familie als öffentliche Einrichtung (von Soll-Charakter) und die Familien als reale Gesellschaftsgruppen (von Tatsachen-Charakter) außerordentlich verschiedene Gesichter tragen.

3. Die Lehre von Verflechtung und Wettbewerb erzieherischer Sozialgebilde untereinander und mit anderen Gesellschaftsgebilden. Anknüpfend an die Ziffer 1 ist zunächst das Ineinandergreifen schulischer und außerschulischer Gesellschaftsbildungen am Kind und am Lehrer zu untersuchen. Wie wirken gesellschaftliche Rangschichtungen in die Struktur der Schulklasse herein? Von wann ab und wie z. B. gewinnt der Klassenunterschied für den kindlichen Menschen die Bedeutung einer kategorischen Distanz? Ich möchte hier anmerken, daß mir die Meinungen Bodes, Reinigers u. a., diese kategorische Distanz sei in den Städten ausgeprägt, auf dem Lande aber trete sie hinter harmonischpatriarchalischen Verhältnissen zurück, auf Grund unmittelbarer Anschauung mindestens in dieser Allgemeinheit abwegig erscheinen. Die These gilt nur für klein- und mittelbäuerliche Verhältnisse. Leopold von Wieses Kollektivuntersuchungen über das Dorf bestätigen auch jüngst wieder, daß im Landleben infolge der engeren räumlichen Nähe bedeutende gesellschaftliche Rangabstände ungeheuer viel schärfer auch in der kindlichen Welt sich auswirken als in der unpersönlichen Atmosphäre der Großstadt, die für den Begriff des sozialen Ranges überhaupt wenig Sinn hat. Wir haben es auf dem Lande noch mit ständischer (besitzständischer) Ranggliederung zu tun, die den Einzelnen viel schärfer als die Klassengliederung absperrt.

Die Einbeziehung vom Kind mitgebrachter Sozialbindungen in die schulische Welt auf der einen und die allmähliche Ausweitung der sozialen Lebenswelt des Kindes über Elternhaus und Schule hinaus auf der anderen Seite, sind in diesem Zusammenhang zu untersuchen. Hierzu gehört die Frage der Stellung des Kindes zwischen Elternhaus und Schule, zwischen Jugendbund und Schule usw.

Typische und Zufallsverpflichtungen sind dabei dauernd gut auseinander zu halten.

Entsprechend der oben unter Ziffer 2 genannten Fragestellung wäre des weiteren der Zusammenhang zwischen der Schule als Anstalt und der übrigen für die Schule als solche oder für das Kind bedeutsamen sozialen Lebenswelt zu untersuchen. Schule und Kirche, Schule und Staat, Schule und Elternhaus wären Kernfragen. Andere würden sich in Fülle aus der Beantwortung dieser ergeben.

B. Historischer Zweig

Hier wird nicht mehr das Erziehungswerk mit der ganzen Mannigfaltigkeit seiner Vergesellschaftungsformen im Ruhestand gesehen, sondern es wird die Betrachtung ergänzt durch die Einstellung des Erziehungswerkes in den gesellschaftsgeschichtlichen Ablauf. Hierzu und eigentlich nur hierzu sind viele Vorarbeiten vorhanden. Wir brauchen nicht erst an Paul Barth, Müller-Lyer, Kawerau oder Ernst Kriek zu denken; jede Geschichte der Erziehung und jede Geschichte der Pädagogik enthält nebenbei Bruchstücke auch zu diesem Kapitel. Es handelt sich vor allem darum:

1. Feststellung der geschichtlichen Typen der Erziehung in ihrer Abfolge und in ihrem stilverwandtschaftlichen Zusammenhang mit den jeweils zeitgenössischen Gesellschaftsstrukturen.

2. Um die Feststellung der geschichtlichen Typen des Erziehungsdenkens und ihrer Abfolge. Hier erst kämen wir zu einer Soziologie der Pädagogik, während wir es bisher ausschließlich mit Soziologie der "Pädagogie" zu tun hatten. Um zwei Fragen vor allem dreht es sich hier:

a) Wie sind Erziehungsideologie und Erziehungswissenschaft durch den gesamten Gesellschafts- und Geistesstil bestimmt? Es wölbt sich sofort die Brücke zu einer allgemeinen historischen Soziologie des Wissens, wie sie von den erkenntnistheoretischen Soziologen einerseits, von Max Scheler und seinem Kreis oder neuerdings von Karl Mannheim andererseits angebahnt ist.

b) Wie wirkt eine so beeinflusste Erziehungsideologie (Pädagogik) wieder auf die Erziehungspraxis (Pädagogie) zurück?

Ein besonderer Abschnitt wäre vielleicht der Frage zu widmen, die oben schon angeschnitten wurde: Inwieweit schafft ein durchgebildetes

pädagogisches Berufsdenken einen besonderen Menschentypus des homo paedagogicus, der in besonderer pädagogischer Haltung dem Druck der auf ihn eindringenden sonstigen sozialen Mächte (z. B. parteipolitischer Ideenkreis, Klassenlage, Amtsschimmel usw.) Widerstand zu leisten geneigt und fähig ist? Und inwieweit wird umgekehrt die Erziehungsideologie durch derartige andere soziale Mächte in ihrer pädagogischen Eigengesetzlichkeit abgelenkt oder abgeschwächt?

VII. Was hier programmatisch in Kästchen sauber eingeteilt vorgeführt wurde, muß bei der Bearbeitung des Stoffes in mannigfacher Berührung stehen, und es ist fraglich, ob der Gliederung eines Werkes zur Soziologie der Erziehung zweckmäßigerweise gerade diese Einteilung zugrunde gelegt würde. Darum hat es sich auch hier nicht gehandelt, sondern um einen geordneten (Überblick über die vielfache Verzweigung des Themas.

Der Pädagoge mag immerhin achselzuckend erklären, derartige Fragestellungen seien für ihn ohne praktisches Interesse. Man könnte ihm antworten, daß Wissenschaft grundsätzlich nicht nach ihrem praktischen Wert zu fragen hat, daß also der Soziologe als Forscher sich keineswegs lächerlich machen kann, wenn er in aller Tiefe und Breite die soziale Problematik der erzieherischen Sphäre durchforscht. Aber es ist nicht einmal ausgemacht, daß der Pädagoge solches Beginnen mit einem Kopfschütteln abtut. Deshalb nicht, weil ganz offenbar derartige Forschungsbemühungen, und mag es auf theoretisch noch so unzulängliche Weise sein, gerade von Pädagogen und noch dazu von pädagogischen Praktikern angegangen wurden. Es scheint also doch, daß die Praxis selber mindestens an bestimmten Ergebnissen dieser theoretischen Forschung ein nennenswertes Interesse habe.

Wie könnte es auch anders sein? Es gehört zum unverlierbaren Bestand gegenwärtigen Erziehungsdenkens, daß die Gesellschaft nicht nur, wie die idealistische Philosophie gemeint hat, sittliche Bestimmung des Menschen sei, sondern daß von Anfang an Sozialität eine Abmessung im Anlagengut des kindlichen Menschen ist. Wir erziehen also nicht mehr für die Gesellschaft vielleicht nicht einmal durch sie, sondern in Vergesellschaftung. Im Kinde ist die Neigung, ja die konstitutionelle Notwendigkeit zu gesellschaftlichem Sein vor aller erzieherischen Einwirkung angelegt - wenn auch zur Vergesellschaftung in typisch kindlicher Weise. Hier und insofern hat die Formel recht, daß die Kindergesellschaft nicht Spiel und Vorstufe, sondern gleichberechtigte Daseinsform neben der Erwachsenengesellschaft sei.

Die sozialen Kräfte des jugendlichen Menschen bedürfen nicht nur der Pflege und Förderung durch Willenserziehung, sondern so wie sie vorhanden sind, müssen sie gleich allen andern körperlichen, seelischen und geistigen Anlagen des Kindes selbsttätig in den Erziehungsprozeß eingestellt werden. Um dies zu können, bedarf der Lehrer - und er weiß es wohl! - einer nicht nur unmittelbar aus der Anschauung geschöpften oder intuitiven Erfassung, sondern auch einer theoretischen Erkenntnis der Vergesellschaftungskräfte und -vorgänge im allgemeinen und insbesondere im Lebensbereich seiner Berufsaufgabe.

Anmerkungen

- (1) In: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 5. Jg., Heft 7, Verlag Quelle und Meyer (jetzt Heidelberg), Leipzig 1930, S. 405-427.
- (2) "Have subhuman animals culture?" American Journal of Sociology, Bd. XXX, Heft 6, Chicago 1924.
- (3) z. B. der Gesang vieler Vögel, der vom Exemplar nur in Gesellschaft von Artgenossen erlernt wird und bei der gleichen Art regional ("nach Nationen") variiert.
- (4) *Soziologie und Sozialwissenschaften in den vereinigten Staaten* Karlsruhe 1927. S. 99 ff.
- (5) Mein Schüler B. Westphal sammelt und sichtet z. Z. diese Literatur, um ihren wertvollen Teil zugänglich zu machen.
- (6) Vgl. Andreas Walther a. a. O., S. 108.
- (7) Diese Ansicht findet typischen Ausdruck in dem Titel eines Buches von David Snedden: *Sociological determination of objectives in education*. London 1921.
- (8) So - ohne normative Absichten - im deutschen Sprachgebiet der Plan K. Lochners.
- (9) Vgl. meine ausführliche Rezensions-Abhandlung "Soziologie oder Soziosophie" in Köln. Vierteljahreshefte, VIII, 2.
- (10) Genaueres hierüber, insbesondere über die Genesis des Ich-Ideals, ist zu finden in meinem Aufsatz: "Gruppe als verwirklichtes Ich-Ideal". Archiv für angew. Soziologie I. Heft 2 und 3.
- (11) Auf diese Defekte und Lücken in der sozialen Umwelt angeblich asozialer Fürsorgezöglinge wäre zu achten, und bald würde ersichtlich, daß nichts verkehrter ist, als diese im Grunde sehr sozialen, von ihrer Mitwelt aber im Stich gelassenen Menschen einzusperren.
- (12) Das dynamische Verhältnis zwischen Schulanstalt und schulischem Lebenskreis (Schulbeamter - Jugendführer) heischt um so mehr Aufmerksamkeit, als neuere Richtungen das "starre Zwangsmoment" der Organisation am liebsten ganz aus dem Erziehungsleben verbannen möchten ("Überwindung der Schule").

mhennig@rz.hu-berlin.de

zuletzt aktualisiert: 27.10.1997