Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 9 (2003)
Heft: 1

Buchbesprechung: Besprechungen

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

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

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

Download PDF: 15.07.2025

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

Besprechungen

Nicholas Orme: Medieval Children

Ariès irrte grundlegend: Das Mittelalter hatte durchaus ein differenziertes Konzept von Kindheit

■ Meike Sophia Baader

Im unlängst erschienenen *Kinderreport Deutschland* behauptet der Bielefelder Sozialisationsforscher Klaus Hurrelmann, Kinder seien heutzutage früh zur Selbstständigkeit verdammt und fast wie im Mittelalter «kleine Erwachsene». Die These, dass das Mittelalter die Kindheit nicht kannte und Kinder wie «kleine Erwachsene» behandelt habe, geht auf die vor mehr als vierzig Jahren erschienene *Geschichte der Kindheit* von Philippe Ariès zurück und hält sich in der Pädagogik beharrlich. Widerlegt wurde sie seither jedoch bereits durch mehrere englisch- und französischsprachige historische Studien. Dass die Menschen des Mittelalters, vor allem nach dem 12. Jahrhundert, sowohl ein Konzept von Kindheit hatten als auch Vorstellungen davon, wann diese beginnt und endet, zeigt der englische Mittelalterhistoriker Nicholas Orme in seiner umfassenden und reich bebilderten Geschichte der Kindheit im Mittelalter. Es sei ein wichtiges Ereignis gewesen, wenn ein Kind auf die Welt gekommen sei, und seine Erziehung sei ernst genommen worden. Rechtlich seien Kinder und Erwachsene in mancher Hinsicht gleich, in mancher verschieden behandelt worden. Die Kirche habe spätestens seit 1200 zwischen Kindern und Erwachsenen differenziert. Erwachsene hätten in Form von Spielzeug, Spielen und Literatur Kulturen für Kinder bereitgestellt, und Kinder hätten ihrerseits Kinderkulturen entwickelt (S. 5ff.).

Ariès, so Orme, habe sich kaum mittelalterlicher Quellen bedient, er habe sich auf Malerei und Skulpturen und einige wenige literarische Dokumente aus dem 15. Jahrhundert bezogen. Ariès' These, dass das Mittelalter keine Idee von Kindheit gehabt habe, stütze sich vor allem auf drei Momente: erstens auf die hohe Kindersterblichkeit, zweitens auf das nahe räumliche Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen und drittens darauf, dass Kinder sehr jung ausser Haus geschickt worden seien, um in die Schule oder in die Lehre zu gehen (S. 4f.). Tatsächlich waren Kinder im Mittelalter früher volljährig, aber dieser Umstand berechtigt laut Orme nicht zu der These, dass Kinder «kleine Erwachsene» gewesen seien (S. 9).

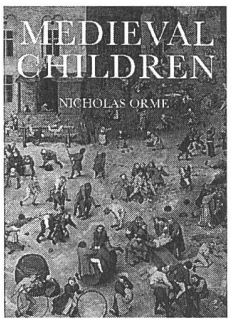
Von einer wesentlich breiteren Quellenlage und von anderen Interpretamenten ausgehend, kommt Orme zu dem eindeutigen Ergebnis: Ariès irrte, nicht nur im Detail, sondern in der Substanz. Es sei endlich Zeit, ihn zu vergessen, da sich weder seine Annahmen über das Mittelalter bestätigten, noch diejenigen von einer grundlegenden Veränderung der Sicht auf das Kind im 16. und 17. Jahrhundert. Lediglich die schriftlichen Quellen hätten zu dieser Zeit zugenommen. «But we can hardly blame them for a lack of interest in childhood merely because they did not write about it. Fewer people could write, and their reasons for writing had less to do with children» (ebd.). So gab es beispielsweise wenig Kindheitserinnerungen, denn die Autobiographie war im Mittelalter kein verbreitetes Genre (S. 340).

Anhand vielfältiger Quellen zeigt Orme, wie differenziert das Konzept von Kindheit und der Umgang mit Kindern, verstanden als Personen von der Geburt bis etwa zum Alter von 15 Jahren, war. Der zeitliche Rahmen seiner Untersuchung ist vom 7. bis zum 16. Jahrhundert gespannt, der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Hoch- und Spätmittelalter (1100–1550), räumlich ist die Studie auf England begrenzt.

Das Buch besticht durch seine klare Gliederung in neun Kapitel, die den Themen Ankunft, Familienleben, Gefahr und Tod, Wörter, Rhythmen und Lieder, Spiele, Kirche, Lesenlernen, zum Vergnügen lesen und Aufwachsen gewidmet sind. Das erste Kapitel beginnt mit einer Darstellung dessen, was mittelalterliche Legenden über die Geburt Christi erzählt haben und wie dies mit mittelalterlichen Überzeugungen von Schwangerschaft und Geburt zusammenhing. Ausgewertet werden in diesem Zusammenhang etwa «Anweisungen für Gemeindepriester» um 1400, die angehalten wurden, Schwangere zur Kommunion zu bitten. Andere Quellen forderten dazu auf, für Frauen und Kinder zu beten (S. 17). Deutlich wird hier, wie bei allen anderen Themen des Buches, dass der Umgang mit Kindern im Kontext mittelalterlicher Praktiken der Lebensführung und deren religiösen Fundierungen und Konnotationen rekonstruiert werden muss. Und genau hier liegt eine der entscheidenden Differenzen zu Ariès. Dieser geht zwar grundsätzlich davon aus, dass es sich beim Mittelalter um eine durchweg christlich eingestellte Gesellschaft handelte, was aber mittelalterliche Formen christlicher Religiosität auszeichnete, hat Ariès wenig im Blick. Stattdessen spricht er im Zusammenhang mit religiösen Praktiken, die sich um Kinder drehen, von «Folklore» oder formuliert allgemeine Erwartungen an eine christlich geprägte Gesellschaft, die das Mittelalter dann enttäuscht. «Wenn das physische Leben des Kindes auch nur wenig zählte, so sollte man doch von einer durchweg christlichen Gesellschaft ein grösseres Mass an Wachsamkeit in Bezug auf sein künftiges

Leben, das Leben nach dem Tod, erwarten» (vgl. Einleitung zur zweiten frz. Auflage 1973, dt. 1975, S. 55). Gerade in Ormes' Untersuchung der Taufpraktiken und des Umgangs mit dem Tod von Kindern zeigt sich, wie falsch Ariès' Einschätzungen waren, da sie die Begründungen für Praktiken und deren Tradierung übersahen. So wundert sich Ariès etwa darüber, «dass die Erwachsenen es nicht immer eilig hatten, ihre Kinder zu taufen» (ebd., S. 56). Bei Orme erfahren wir, wie dies mit der Tradition der Erwachsenentaufe zusammenhing und mit festgelegten Terminen für die Taufe an Ostern oder an Pfingsten und wie sich Praktiken der Kindstaufe erst langsam gegen Ende des 12. Jahrhunderts vereinheitlichten. Ab dieser Zeit war die Kindstaufe am Tag der Geburt oder einige Tage danach die Regel. Aber bereits um 690 hatte der König von Wessex ein Gesetz erlassen, wonach Kinder unmittelbar nach der Geburt zu taufen seien, Nichteinhaltung wurde mit Geldstrafe belegt (S. 23). Auch die Quellen, die sich mit dem Problem befassten, was mit den ungetauften Kinderseelen nach dem Tod passiere, widerlegen Ariès' Annahme von einer Ignoranz gegenüber der Frage des kindlichen Weiterlebens nach dem Tod.

Noch einmal also: Ariès' Studie zur *Geschichte der Kindheit* ist überholt! Das Verdienst seines Buches lag darin, grundsätzlich auf den historischen Wandel von Kindheitskonzepten hingewiesen zu haben. Inzwischen ist seine Studie jedoch durch mehrere Untersuchungen, neben derjenigen Ormes etwa durch die von Riché und Alexandre-Bidon, *L'enfance au moyen-age* (1994), widerlegt. Ariès' Fehleinschätzung von Kindheit im Mittelalter ist unter anderem in der mangelnden Berücksichtigung religiöser Praktiken begründet, die historische Forschungen der sechziger und siebziger Jahre häufig auszeichnet. Dass das Buch sich in der Pädagogik weiterhin grosser Beliebtheit erfreut, hat auch mit deren permanenter Suche nach Ursprungs- und Anfangsmythen über die eigene Disziplin zu tun: Ariès' These von der «Entdeckung der Kindheit» in der Neuzeit passt rhetorisch gut zu der immer wieder gerne vorgetragenen Sicht von Rousseau als «Entdecker des Kindes». Nach der Lektüre des Buches von Orme lautet das Fazit: Das Mittelalter kannte die Kindheit durchaus, aber Ariès kannte das Mittelalter wenig.



Nicholas Orme: Medieval Children
Yale University Press 2001.
398 S.
$ 39.95
ISBN 0-300085-41-9

Christian Niemeyer: Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik

Deutschlands Nietzsche, Niemeyers Nietzsche – Rezeptionsgeschichten und Rekonstruktionsansprüche

■ Heinz-Elmar Tenorth

Christian Niemeyer hat in den letzten Jahren mit bewundernswerter Intensität und Konstanz nicht nur seine Wahrnehmung Nietzsches der Öffentlichkeit präsentiert, sondern zugleich in systematisch fundierter und theoretisch inspirierender Weise die Position der Erziehungswissenschaft innerhalb der Nietzsche-Forschung zur Geltung gebracht. Die Literaturliste zu seiner jüngsten Monographie nennt zwischen 1992 und 2001 allein 21 Veröffentlichungen, die direkt oder eng vermittelt, mit diesem – neben der Natorp-Rekonstruktion – wohl zentralen Thema seiner wissenschaftlichen Arbeit verbunden sind. Solche intensive Beschäftigung mit einem klassischen philosophischen Autor, zudem vor dem Hintergrund einer historisch-theoretischen Rekonstruktion der Theoriegeschichte der Sozialpädagogik, prädestiniert geradezu für die Arbeit, die Niemeyer sich hier vorgenommen hat: eine Rezeptionsgeschichte Nietzsches in der Pädagogik. Der Titel der Abhandlung verrät das nicht unmittelbar: «Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik», auch der Untertitel – «eine Einführung» – liesse sich anders lesen, aber das Vorwort nennt den Leitfaden für die Lektüre: «Eine Einführung nicht nur in Nietzsche, sondern auch eine solche in die Geschichte der deutschen Pädagogik des 20. Jahrhunderts – am Leitfaden Nietzsche», und zwar so, dass «Lehrbuchdidaktik und Forschungsimpetus» zugleich bedient werden. Das ist Niemeyers Absicht, die er nur «der schändlichen Klugheit» wegen auf dem Titel vermeidet (womit er früh eine der Formulierungen wählt, die ich nicht immer ganz in ihrem Anspielungsreichtum verstanden habe).

Löst das Angebot diesen Anspruch ein? Ja und nein – der Leser erhält wirklich eine erschöpfende Rezeptionsgeschichte, die Nietzsches Wahrnehmung in der Pädagogik seit etwa 1890 bis in die Gegenwart auf einem immensen Materialfundus darstellt; man erhält auch ein immer neu bekräftigtes Bild der wahren und richtigen Lesart der Nietzscheschen Texte, und d.h. der Niemeyerschen Lesart, und erfährt immer neu, wie sich mit dieser Lesart andere Lesarten kritisieren lassen. Aber eine Einführung in die «Geschichte der deutschen Pädagogik des 20. Jahrhunderts – am Leitfaden Nietzsche», die erhält man nicht, schon weil sich die Nietzsche-Rezeption als zu sektoral für die deutsche Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts darstellt. Deshalb, nach dem Generaleindruck, die Einzelheiten.

Die Abhandlung präsentiert dem Leser vier «Teile» in insgesamt 10 Kapiteln. Den Auftakt gibt Teil I, schlicht «Nietzsche» überschrieben, und er soll die Absicht des Autors einlösen, den wahren Nietzsche

zu präsentieren, und zwar «aus der Kenntnis seiner Biographie» (S. 17). Überraschend ist dieser biographische Zugang schon deswegen, weil Niemeyer selbst weiss, dass die «Nietzscheforschung» «daran gewöhnt (ist), Psychologisches und Biographisches nicht sonderlich ernst zu nehmen» (S. 49). Überraschend ist es auch deswegen, weil Niemeyer damit nicht weniger will als «ein Ganzes jenseits der häufig als vieldeutig oder widersprüchlich erlebten Textstruktur» (S. 17), so dass man den richtigen Gebrauch Nietzsches, zumindest einen «Nicht-Missbrauch», von einem beliebigen, dem «Perspektivismus» folgenden Gebrauch (so kritisch gegen Volker Gerhardt), unterscheiden kann. Ja, nicht weniger als die «Vollständigkeit der jeweils dargebotenen Lesarten und Erklärungen» ist das (langfristige) Ziel seiner im Anspruch «disziplinübergreifenden», selbst noch «integrationstauglich(en)» Interpretation (S. 268).

Die Lösung dieser Aufgabe in Teil I wählt einen Weg, der – biographisch – aus der Erfahrung des frühen Vater-Verlustes die Etappen der theoretischen Arbeit Nietzsches – systematisch – in drei Phasen periodisiert (früh-mittel-spät, wie man es erwartet) und als Weg zum «Selbstdenken» charakterisiert: in der Ablösung von den Ersatzvätern, d.h. von Ritschl (und der Philologie), von Schopenhauer (und der Philosophie eines anderen) sowie von Wagner (und von Nationalismus, Antisemitismus und einem fremden Kult); Nietzsche wird schliesslich als «philosophierender Wanderer» gesehen, die «Lou-Affäre» und die «Wiederkunftslehre» werden systematisch zu rehabilitieren gesucht, bevor «Nietzsche am Ende» ist. Es überrascht nicht, dass dabei (wie im NS-Kapitel noch einmal) die fatale Arbeit von Nietzsches Schwester und die Mühe der Rekonstruktion einer authentischen Textgestalt und der Denkweise Nietzsches eine grosse Rolle spielen; es überrascht auch nicht, sondern ist von den «seriösen Interpreten» (S. 78), als den Niemeyer zu Recht Walter Kaufmann nennt[1], schon früher gesagt worden, dass Nietzsche dabei als ein Kosmopolit und Weltbürger, als der wahre Erbe der Aufklärung und als Protagonist eines kritischen Denkens der Moderne rekonstruiert wird.

Für die Rezeptionsgeschichte trägt dieses Ergebnis allerdings eine – systematisch, nicht in der Ausbreitung der Quellen historisch – etwas ermüdende Argumentationsfigur ein: Weil Nietzsches historisches Bild und die zeitgebundene Wirkung in Politik, Gesellschaft und Kultur, und natürlich auch in der Pädagogik, nicht auf der gesicherten Textkenntnis basierten, die wir seit Karl Schlechtas Arbeit, vor allem aber seit der kritischen Edition von Colli und Montinari haben und mit Niemeyer auch in der Pädagogik vernehmen, gerät die Rezeptionsgeschichte in eine eigentümliche Schieflage: Sie wird zugleich rekonstruiert und bewertet, und zwar vor einem Gerichtshof, dessen Rechtsgrundlage, die authentische Textgestalt, historisch noch gar nicht gegeben war. Nietzsches breite und kontinuierliche Rezeption ist zwar unübersehbar, er wird von Pädagogen emphatisch aufgenommen und energisch abgelehnt, auch früh als Reformhelfer entdeckt, aber doch – selbst von seinen Liebhabern – notorisch falsch rezipiert, immer neu für Ideologien, politische Ideen und Programme, Zukunftsentwürfe, Slogans und Begriffe instrumentalisiert, die gelegentlich Nietzsche-Zitate nutzen können, aber doch seiner wahren Intention in der Regel nicht entsprechen, den grossen Denker vielmehr gröblich verfälschen – z.B. als Kriegsphilosophen (gleich zweimal, nach 1914 und nach 1940) deformieren, in die Nähe des Faschismus rücken, zum Jugendverderber machen (etc.). – bzw. seine systematischen Qualitäten, etwa in der Bildungsphilosophie (die Niemeyer in Teil II, «Nietzsche als Erzieher», von der Muttererfahrung her vorstellt), verkennen.

Dieses wiederkehrend scharfe Urteil bestätigt sich in Teil III («Nietzsche, die Jugend und die Jugendbewegung») und auch in Teil IV («Nietzsche und die Pädagogik»), wenn der Autor die Nietzsche-Rezeption in der deutschen Pädagogik bis zur Gegenwart abhandelt und andere Versuche der Rezeptionsgeschichte diskutiert und, meist, tadelt[2]. Dieser umfangreichste Teil leistet die Rekonstruktion vorzüglich, und zwar dicht belegt und gut periodisiert für die Reformpädagogik und einige ihrer zentralen Bewegungen (Persönlichkeitspädagogik, Landerziehungsheimbewegung, Arbeitsschule, Kunsterziehungsbewegung), für die akademische «Weimarer Pädagogik», für die Pädagogik im Nationalsozialismus (ein lohnendes Kapitel!) und für «die Nachkriegspädagogik» der alten Bundesrepublik (mit Seitenhieben auf andere Rezipienten, u.a. auf den immer neu kritisierten Ernst Nolte). Das Material ist reichhaltig, die Kritik folgt den vorab erläuterten Bahnen, also Nietzsches eigener Theorie im Kontext seiner Biographie und seiner theoretischen Entwicklung; es werden nicht allein die grossen Theoretiker, sondern z.B. auch der «Praktikerdiskurs» aufgenommen, und die lebensweltliche Bedeutung Nietzsches wird gewürdigt, vor allem für die Jugendbewegung. Das ist zwar noch keine Geschichte der Pädagogik in Deutschland im 20. Jahrhundert, schon weil z.B. nicht «die Jugend» oder «die Jugendbewegung» (die schon eher) behandelt werden, sondern allenfalls schmale Segmente der organisierten bürgerlichen Jugendkultur und ihrer Vordenker, aber es verdient alle Anerkennung und intensive Lektüre (die sich an manchen stilistischen Eigenarten des Autors nicht stören darf: der Gebrauch von «dessen» sollte z.B. ebenso kontrolliert werden wie das immer neue «skandalisieren», manches ist etwas salopp gesagt, manches auch in schiefen Bildern, vieles kompliziert – aber das sei hier dahingestellt).

Niemeyers eigene Schlussfrage lautet: «Was folgt aus Nietzsches Beispiel für die Pädagogik als Wissenschaft?» und seine Antwort quält sich, gelegentlich etwas larmoyant, mit Theorienpluralismus und seinen Folgen, um Nietzsche als eine Position der

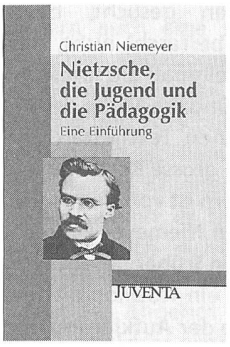
(allgemeinen) Pädagogik anzubieten (Kap. 10 in Teil IV). Das will ich nicht weiter diskutieren, weil mir Niemeyers eigene Systematik, auch in den bildungstheoretischen Passagen, zu wenig ausgearbeitet ist. Meine Frage heisst eher: Was zeigt das Ergebnis seiner Studien für eine rezeptionsgeschichtlich ansetzende Theoriegeschichte und -rekonstruktion?

Niemeyer zitiert zu Beginn – abwehrend – skeptische Einwände gegen seine Methode, aber sie bleiben z.T. auch am Ende bestehen: Einerseits, die Rezeption kann nur rezipieren, was als historisches Material vorliegt, sie ist also nicht schuld an Elisabeth Förster-Nietzsches Betrugsmanövern; andererseits, Rezeption ist immer Konstruktion, nicht bruchlose Aneignung, sondern Transformation in einen Kontext, der eigene Gesetze kennt, selbst in der Ausbeutung und in der Zitierweise; denn selbst die Nutzung wie «plündernde Soldaten» ist erlaubt, trotz Nietzsches Klage. Niemeyer dagegen scheint Rezeption eher für Exegese zu halten, also für eine Denkform, die wir im Kontext der Theologie als gläubige Auslegung der Offenbarung kennen, die den richtigen Sinn von Gottes Botschaft sucht. Aber das ist nicht nur im Allgemeinen bei der Auslegung von Texten ausserhalb der Kirchen ungewöhnlich, sondern auch für Nietzsche so unangemessen wie für theoretische Formen der Aneignung; denn die dürfen selbstständig kontextualisieren, die Biographie ignorieren und Nietzsche auch da noch sehen, wo Niemeyer – um den wahren Nietzsche gegen den historischen zu retten – nicht über Nietzsche gesprochen sieht, «sondern über einen Wagnerianer namens Nietzsche» (S. 43), der noch nicht zu seiner eigentlichen Theorie gekommen sei.

Bei Nietzsche kommt hinzu, dass in den Quellen, die Niemeyer aufsucht, die Prinzipien der Aneignung in der Regel nicht allein theoretisch bestimmt sind, sondern sehr viel eher lebensweltlich, politisch, bildungspolitisch, in Kämpfen organisiert, an Ideologemen und Legitimationen interessiert, zudem volkspädagogisch überformt. Feinheiten der Auslegung oder die Arbeit an der Erstellung einer kritischen Textgestalt sind da eher unüblich, nicht nur bei Nietzsche. Es gibt mithin die systematisch nicht zu überspringende Differenz zwischen dem in historischer Rezeption konstruierten und dem ‹wahren› Nietzsche, beide verdienen, je selbstständig, unser Interesse.

Gelegentlich hätte ich mir dann gewünscht, dass der Autor nicht nur den Nietzsche-Kontext für den Textsinn subtil rekonstruiert, sondern auch den rezipierenden Kontext ernster genommen hätte, um zu zeigen, aus welchen Gründen sich Nietzsche im 20. Jahrhundert in variierenden Zitaten, Slogans, Denkformen und Losungen immer neu zur Rezeption angeboten hat. Das lag ja nicht allein an seiner Schwester, das er so vielfältig brauchbar war, oder nur an der Dummheit der Rezipienten, die Nietzsche nicht so lesen wollten, wie Niemeyer zu lesen vorschlägt, sondern auch an den Deutschen, deren Gesellschaftsgeschichte sich entschlüsselt, wenn man ihren Nietzsche sieht und seiner Rezeption in den Bahnen von Kritik, Abwehr und kultischer Verehrung folgt. Heute kann man diese Geschichte sicherlich nicht mehr mit Georg Lukács hinreichend verstehen, da ist Niemeyers Kritik angemessen, aber vielleicht ein wenig doch mit den frühen Analysen von Ferdinand Tönnies[3] oder, aktueller, auch mit dem (etwas ungnädig behandelten) Steven E. Aschheim[4] oder in vergleichender Perspektive[5] sowie, ganz ohne Zweifel, aber jenseits der Hoffnung auf die endgültige Lesart, mit dem stupenden Reichtum an Material, das Christian Niemeyer für eine solche Analyse der pädagogischen Kultur im 20. Jahrhundert jetzt rekonstruierend und kritisierend ausgebreitet hat.

1 Walter Kaufmann: Nietzsche. Philosoph – Psychologe – Antichrist (1950). Darmstadt 1982. Das Vorwort zur deutschen Ausgabe stammt übrigens von Hans Albert, der damit signalisiert, welche Nähe diese Nietzsche-Lesart zum kritischen Rationalismus hat.
2 Eine Übersicht geben Christian Niemeyer/Heiner Drerup/Jürgen Oelkers/Lorenz von Pogrell (Hrsg.): Nietzsche in der Pädagogik. Beiträge zur Rezeption und Interpretation. Weinheim 1998.
3 Ferdinand Tönnies: Der Nietzsche-Kultus. Eine Kritik (1897). Günther Rudolph (Hrsg.). Berlin 1990.
4 Steven E. Aschheim: Nietzsche und die Deutschen. Karriere eines Kults (1992). Stuttgart/Weimar 1996.
5 Vgl. u.a. Eliyahu Rosenow: «Nietzsche als Erzieher» contra «Nietzsche in der Pädagogik?» Ein Vergleich der anglo-amerikanischen und der deutschen Nietzsche-Interpretationen am Vorabend des 21. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 46(2000), S. 867–880.



Christian Niemeyer: Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa Verlag 2002. 304 S. sFr. 43.50; € 24.– ISBN 3-7799-1087-X

Enrique M. Ureña: Philosophie und gesellschaftliche Praxis

Eine gelungene Studie zum Verhältnis von Philosophie, Pädagogik und Öffentlichkeit im 19. Jahrhundert

■ Alfred Langewand

Die hier anzuzeigende Arbeit des spanischen Philosophiehistorikers Enrique M. Ureña widmet sich den Wirkungen der Philosophie Karl Christian Friedrich Krauses in Deutschland zwischen 1833 und 1881. Sie ist nach der Monographie desselben Autors über *K.C.F. Krause. Philosoph, Freimaurer, Weltbürger* (1991) die zweite umfang-

reiche Studie zu (Werk und) Wirkung eines Philosophen, der in der deutschen Philosophiegeschichtsschreibung des späten 20. Jahrhunderts wenig Aufmerksamkeit gefunden hat und dessen Wirkungsgeschichte innerhalb des 19. Jahrhunderts so gut wie unbekannt geblieben ist. Dies gilt in noch grösserem Masse für die deutschsprachige pädagogische Historiographie. Wenn Rotraud Coriand und Michael Winkler vor einigen Jahren den (ja nun wirklich nicht vollständig ununtersuchten) Herbartianismus als «vergessene Wissenschaftsgeschichte» bezeichneten, versagen alle sprachlichen Steigerungsmittel zur Charakterisierung dessen, was von der Wirkungsgeschichte Krauses zu sagen wäre. Vielleicht passt auf Krause, was Köhnke in seiner Studie über die Wirkungsgeschichte des Kantianismus im 19. Jahrhundert über Friedrich Adolf Trendelenburg bemerkt hat, er sei nämlich «der grosse Unbekannte» der Philosophie des 19. Jahrhunderts (geworden). Der Wirkungsgeschichte Krauses, einem anderen grossen Unbekannten mithin, ist die Studie von Ureña gewidmet, und schon aus diesem Grund verdient sie einiges historisches Interesse.

Ureña entziffert die Wirkungsgeschichte Krauses nicht in dem engen Rahmen einer Rezeptionsstudie im Textkorpus der akademischen Philosophie im Deutschland des 19. Jahrhunderts, sondern er bezieht darüber hinaus alle anderen Verbreitungsmedien ein, die dem 19. Jahrhundert zur Verfügung standen beziehungsweise erst in ihm entwickelt worden sind: vom traditionell akademischen Projekt einer Edition des Krauseschen Nachlasses zu dem der Gründung einer *Freien Akademie der Wissenschaften*, von der Einberufung und Organisation der ersten «Philosophen-Kongresse» bis zur Gründung und Etablierung eigener Zeitschriften, von der Einrichtung und Finanzierung einer unabhängigen Krause-Stiftung bis zu Vereins- und Schulgründungen, ja sogar bis zu Projekten der philosophisch-pädagogischen «Kolonisierung» der Vereinigten Staaten von Amerika («Kolumbus-Projekt») – die Krauseaner bieten in ihren vielfältigen Aktivitäten ein exemplarisches und bisher ununtersuchtes Studienobjekt des Philosophie- und Wissenschaftsmanagements und der Philosophie- und Wissenschaftspolitik zwischen akademischer Welt und (erst noch zu gewinnender) bürgerlicher Öffentlichkeit. Insofern präsentiert Ureñas Studie über eine übliche wirkungsgeschichtliche Analyse hinaus ein beeindruckendes Stück Wissenschaftsgeschichte als Geschichte der beginnenden Selbstöffnung, Selbstveröffentlichung und Selbstpopularisierung von Philosophie und Wissenschaft im 19. Jahrhundert (inklusive anhebender Vereinsmeiereien).

Was nun die pädagogische Historiographie im Besonderen angeht, ist Ureñas Buch eine Herausforderung, denn in ihm wird akribisch und in Nutzung eines äusserst umfänglichen, in vielen Fällen weder gedruckten noch auch bisher genutzten Archivmaterials die These entwickelt und eindrucksvoll belegt, dass ein grosser Teil der Krause-Rezeption unauflöslich verbunden ist mit Fröbel und der Fröbel-Rezeption im 19. Jahrhundert, und zwar in folgender Weise: Entscheidend ist weniger der nachweisbare Einfluss Krauses auf Fröbels Texte selbst, als vielmehr sein Einfluss auf die Fröbel-Lektüre der Fröbelianer, die eben offenbar zu nicht geringen Teilen konsequent durch ein mehr oder weniger genaues Bild der Krauseschen Philosophie unterfüttert war. Und weiter zeigt Ureña auf, dass im Anschluss an mehrere gescheiterte Vereinigungsprojekte von Krauseanern und Fröbelianern sich zum Ende des dritten Viertels des 19. Jahrhunderts zwischen beiden Gruppen sowohl eine theoretische als auch eine praktisch-pragmatische Arbeitsteilung auf der Basis mehr oder weniger gemeinsamer Prämissen durchsetzte: Krauses Schriften, namentlich die *Urbilder der Menschheit* von 1811, liefern die philosophische Begründung und die Grundlagen, die Fröbels Pädagogik fehlten, während Fröbels Pädagogik umgekehrt die praktische, das heisst die soziale Praxis *unmittelbar* verändernde Gestalt der Krauseschen Philosophie sei. Fröbels Pädagogik verhält sich zur Philosophie Krauses wie Praxis zur Theorie; Fröbels Pädagogik klärt, was im wahrhaft menschlichen Sinne «Kind» zu heissen verdient, Krauses Philosophie, was «Erwachsener». Und was die öffentlichkeitswirksame Organisation und Popularisierung Krauseanischer und Fröbelianischer Philosophie und Pädagogik angeht, favorisieren sie ab 1869 das Motto: Getrennt marschieren, vereint siegen.

Ureñas bedeutende wissenschaftshistorische Studie ist von stupender Belesenheit und beeindruckender Materialfülle und verliert doch nie die Hauptlinien der Untersuchung aus dem Auge. Es lässt sich über das hinaus, was der Autor selbst bereits an weiteren Einzelstudien im Anschluss an die vorliegende Untersuchung ins Auge gefasst hat, eine Fülle von Folgeuntersuchungen denken. Nur auf eine von ihnen, auf die auch Ureña hinweist, sei hier nachdrücklich aufmerksam gemacht: Inwieweit kommuniziert, wenn auch untergründig, die heutige Fröbelforschung mit derjenigen Interpretation, die der «Krause-Fröbelianismus» im 19. Jahrhundert etabliert hat? Allen an Philosophie und Pädagogik des 19. Jahrhunderts und den in ihm zum Teil erst entwickelten Verbreitungsmedien und ihrem ambivalenten Verhältnis zur Öffentlichkeit Interessierten sei die vorliegende Studie eindringlich empfohlen.

Enrique M. Ureña: Philosophie und gesellschaftliche Praxis. Wirkungen der Philosophie K.C.F. Krauses in Deutschland (1833–1881), mit einem Vorwort von Rudolf Vierhaus.
Stuttgart–Bad Cannstadt: Frommann–Holzboog 2001.
528 S. sFr. 133.– € 76.–
ISBN 3-7728-2165-0

Ulrich Sieg: Jüdische Intellektuelle im Ersten Weltkrieg

Bildungsbürger im Kriege ... Wie sich das deutsche Judentum im Ersten Weltkrieg neu erfand

■ Micha Brumlik

Historische Forschung dient nicht nur der Feststellung, wie es gewesen ist, sondern kann im besten Fall Bescheidenheit lehren. Das gilt zumal für den Bereich der Mentalitäts-, Geistes- und Intellektualgeschichte. Ein nüchterner Blick auf die Haltungen und Überzeugungen vergangener Akteure zu vermeintlich geklärten Konflikten und Problemen zeigt, dass die Früheren ihres verfügbaren Wissens, ihrer hochherzigen Meinungen und ihres moralischen Engagements zum Trotz in einer Art und Weise irren konnten, die dem Späteren den Atem verschlägt. Eine Lektion in dieser Bescheidenheit hat nun der Marburger Historiker Ulrich Sieg in einer zu Recht preisgekrönten Studie über jüdische Intellektuelle im Ersten Weltkrieg erteilt.

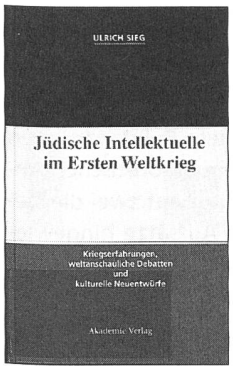
Das deutsche Judentum, zu dem 1933 etwa eine halbe Million Menschen zählten und von dem 1945 – nach Vertreibung und Ermordung – etwa fünfzehntausend Menschen überlebten, hatte in der Zeit zwischen der Französischen Revolution und der Machtergreifung Hitlers nicht nur einen erfolgreichen Aufstieg vom Ghetto in die bürgerliche Welt vollzogen, sondern zudem eine blühende wissenschaftliche, künstlerische und intellektuelle Kultur geschaffen. Trotz vollzogener staatsbürgerlicher Emanzipation fanden die Juden insgesamt jedoch nicht jene Akzeptanz, die sie sich als loyale Staatsbürger und Verehrer der Deutschen Klassik ersehnten. Der Umstand, dass die nach 1871 entstandenen antisemitischen Parteien bei parlamentarischen Wahlen erfolglos blieben, gaukelte eine trügerische Sicherheit vor. Fortschrittsglaube und ökonomische Sekurität liessen das Abwandern des Antisemitismus in machtvolle gesellschaftliche Verbände ebenso übersehen wie die dauerhafte Kränkung dadurch, dass Juden im Kaiserreich – von wenigen Ausnahmen abgesehen – weder Offiziere noch Professoren werden konnten. Derlei Erfahrungen bewogen den schon früh nach Palästina ausgewanderten Kabbalaforscher Gerschom Scholem Jahre später, nach der grausamen Zäsur des Holocaust, zu der Feststellung, dass es eine deutsch-jüdische Symbiose nicht gegeben habe: Die Liebe der Juden zur deutschen Kultur sei nie erwidert worden. An dieser Feststellung mag soviel richtig sein, dass die Kultur der jüdischen Minderheit sehr viel stärker von der herrschenden bürgerlichen Kultur beeinflusst wurde, als dass jüdische Motive Eingang in die hegemoniale Kultur fanden. Indes: Das allem Fortschrittsoptimismus zum Trotz nicht unterdrückbare Unbehagen der deutschen Juden an ihrer eher verspürten denn verstandenen Randständigkeit war schliesslich zu artikulieren. Es war der später als «Erste», im Rückblick als «Urkatastrophe der Moderne» bezeichnete weltweite Krieg, der zumindest die jungen jüdischen Intellektuellen dazu bewog, ihr Selbstverständnis auf den Prüfstand und sich der Frage zu stellen, ob und wie «Deutschtum» und «Judentum» miteinander vereinbar seien. Die meisten von ihnen votierten damals – gemeinsam mit den meisten protestantischen und katholischen Intellektuellen – für die «Ideen von 1914», also jenen vermeintlichen Auftrag Deutschlands, der Welt mit «Bildung» und «Kultur» etwas präsentieren zu können, was den westlichen Zivilisationsgedanken und die demokratischen Ideen von 1789 überbieten könne.

Daran waren nicht nur Vertreter der mehr oder minder gelungenen Emanzipation wie etwa Hermann Cohen beteiligt, sondern auch und gerade jüngere, ja zionistische Autoren. Sei es, dass ein führender Zionist wie Nahum Goldmann ein lobhudelndes Büchlein über den deutschen Militarismus verfasste, sei es, dass Martin Buber vom Kriege belebende Wirkungen erwartete oder Franz Rosenzweig den Zusammenbruch der bürgerlichen Welt zum Entfalten einer jüdischen Existenzphilosophie nutzte – jüdische «Religionsintellektuelle» (Friedrich Wilhelm Graf) traten für den Krieg ein, weil er als ein ausserordentliches Ereignis die Neuformation von Identitäten und Selbstverständnissen verhiess. Bei alledem kann Sieg zeigen, dass die konventionelle Meinung, die Minderheiten im Reich wie Sozialdemokraten, Katholiken und die Arbeiterschaft hätten um ihrer politischen Integration willen besonders heftig dem Krieg zugeneigt, mindestens für die jüdische Bevölkerung nicht zutrifft. Indem Sieg historiographisch raffiniert die Bekenntnistexte der Intellektuellen etwa mit Feldpostbriefen eher unbekannter Soldaten sowie Meinungsbeiträgen aus der jüdischen Presse konfrontiert, entsteht ein weitaus differenzierteres Bild. In dieser Hinsicht waren die Intellektuellen der jüdischen Bevölkerung um einiges voraus – auch und gerade dort, wo sie sich unter dem Einfluss der zeitgeistigen Debatten nicht nur einer heute schwer erträglichen Sprache von «Blut» und gelegentlich «Rasse» bedienten, sondern auch dort, wo sie – wie Martin Buber in seiner Zeitschrift *Der Jude* – zumindest geneigt waren, deutsch-völkischen Ideologen wie Max Hildebert Boehm ihre Seiten zu öffnen – was schliesslich doch unterblieb. Daran jedoch, dass der deutsche und tschechische Zionismus, der gemeinhin als liberal und rechtsstaatlich galt, zutiefst vom völkischen und von Fichte inspirierten nationalistischen Denken der deutschen Rechten inspiriert war, kann nach Siegs Studie kein Zweifel mehr bestehen. Damit verliert, wie der Autor zu Recht bemerkt, die neue, im Weltkrieg geborene «jüdische Philosophie» einiges von ihrer Eigenart.

Sieg, der mit seiner Studie die durch die soziologisch motivierte Sozialgeschichte vermeintlich überholte Disziplin der Geistesgeschichte nicht nur als Mentalitäts-, sondern auch als Intellektualgeschichte erneuert hat, bleibt freilich eine Antwort auf die

«Ursachen» derartiger geistiger Bewegungen schuldig. Jene wenigen jüdischen Intellektuellen, die sich von der Kriegsbegeisterung nicht anstecken liessen, wie Walter Benjamin, Gerschom Scholem und Ernst Bloch werden erwähnt, aber kaum aus ihrem Kontext heraus verständlich gemacht. Womöglich hätte eine stärkere Berücksichtigung des bildungs- und kultursoziologischen Konzepts der «Generation» hier noch weitere Ergebnisse erbringen können.

Unabhängig davon stellt die Studie eine Pionierarbeit dar, die lange Zeit unüberholt bleiben wird. Nicht ihres neuartigen methodologischen Zugangs wegen, sondern auch und vor allem wegen ihrer sachlichen Ergebnisse. Die immer wieder aufflammende Debatte über die von Gerschom Scholem nach dem Zweiten Weltkrieg bestrittene deutsch-jüdische Symbiose erhält hier erstmals klare Konturen. Mag sein, dass die Liebe zumindest der jüdischen Intellektuellen zur deutschen Kultur unerwidert blieb; daran, dass das «neue Judentum» ganz und gar, im Guten wie im Schlechten, der deutschen Kultur zugehört, ist ein Zweifel kaum noch möglich.



Ulrich Sieg: Jüdische Intellektuelle im Ersten Weltkrieg. Kriegserfahrungen, weltanschauliche Debatten und kulturelle Neuentwürfe.
Berlin: Akademie Verlag
2001. 400 Seiten
sFr. 77.–, € 44.80
ISBN 3-05-003542-0

Hans Jürgen Apel/Heidemarie Kemnitz/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen

Dynamik des Bildungssystems – eine neu gestellte Frage mit offenen Antworten

■ Fritz Osterwalder

Das in den letzten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts in Deutschland erschienene und sicher als massgebend zu bezeichnende fünfbändige *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* hielt sich in seiner Periodisierung an die grossen Abschnitte der politischen Geschichte Deutschlands. Der Zusammenbruch Preussens und die Neuordnung nach dem Sieg über Napoleons Frankreich, die Bismarcksche Einigung, die Niederlage des Kaiserreichs und das Ende des NS-Regimes werden auch für die Bildungsgeschichte und für die Geschichte der Bildungsinstitutionen als bestimmende Rhythmisierung angenommen. Damit wurden die traditionellen, vor allem philosophiegeschichtlichen Periodisierungen der frühen historischen Pädagogik abgelöst, die «grosse Ideen», Pläne «grosser Pädagogen» als Ausgangspunkt des historischen Wandels annahmen. Bernd Zymek wies in seinem Beitrag im 5. Band des *Handbuchs* allerdings bereits auf die Fragwürdigkeit der Übertragung der politischen Periodisierung auf die Bildungsgeschichte hin. 1918 sei in der Entwicklung der Schule in Deutschland historisch kaum als eine Zäsur wahrzunehmen, wie es der politische Zusammenbruch des Kaiserreichs und die Ausrufung der Republik nahe legen könnten (Zymek 1989, S. 156).

Der vorliegende Sammelband setzt sich zum Ziel, innersystemische Zäsuren und Entwicklungsdynamiken als massgebend für die Bildungsgeschichte bzw. die Schulgeschichte darzustellen. Der Ausgangspunkt ist dabei ein doppelter, der in den zwei grossen Aufsätzen, die den vorliegenden Band einleiten, zur Diskussion gestellt wird:

- Axel Nath stellt die Systementwicklung der Bildungsinstitutionen in langen historischen Reihen von Inklusion und Selektion anhand der quantitativen Daten des QUAKRI-Projektes (jetzt in den beiden *Datenhandbüchern zur deutschen Bildungsgeschichte* von 1987) und des LESE-Projektes *Modernisierung der Selektionsdiskussion* von 1800 bis in die unmittelbare Gegenwart dar. Im Zentrum steht dabei der quantitative Zugang zu den zu Berechtigungen führenden höheren Bildungswegen. Der Ausbau des Bildungswesens wird dabei anhand der sozialen Öffnung und Inklusion der höheren Bildungswege, das heisst an der Universalisierung der im Schulsystem eröffneten Bildungswege (S. 18) gemessen. Dieser Prozess wird als Modernisierung im Bildungsbereich beschrieben.
  Nath weist dabei eine phasenweise oder zyklische historische Entwicklung des Bildungssystems nach. Fünfundzwanzig bis dreissig Jahre dauernde Zyklen des Wachstums der Beteiligung an der Berechtigung verteilenden höheren Bildung werden abgelöst durch mehr oder weniger gleich lange Stagnationsphasen; je nach Phase und gesellschaftlicher Funktion entwickeln sich auch ein unterschiedlicher Typus von Selektion und eine entsprechende Systemreflexion.
- Die Entwicklung der pädagogischen Reflexion als Teil dieses sich zyklisch entwickelnden Bildungssystems steht im zweiten grundlegenden Beitrag des Bandes von Peter Drewek und Heinz-Elmar Tenorth im Zentrum. Im Gegensatz zur traditionellen deutschen, philosophisch orientierten historischen Pädagogik werden dabei pädagogische Reflexionszusammenhänge nicht mehr als die Auslöser der Entwicklung, sondern als funktional bestimmte abhängige Variable des Systems selbst beschrieben (S. 50).
  Dabei wird allerdings die Eigendynamik des Bildungssystems viel weiter gefasst als bei Nath, handelt es sich doch keineswegs ausschliesslich um die Reflexion von Selektion und Inklusion oder Distribution von Berechtigung, sondern im 19. Jahrhundert um die «Betriebsprämissen der

Pädagogik» schlechthin und die Regulation der durch die Unterrichtenden angewandten Verfahren, nach Diesterweg um Methode (S. 64). Demgegenüber befindet sich Systemreflexion, insofern sie im 20. Jahrhundert in Folge der Modernisierung des Bildungssystems auch akademisch institutionalisiert wird, entsprechend der These der Verfasser in der Distanz zum Bildungssystem selbst, die von einer «fundamentalistischen Kritik» am Gegenstand markiert ist (S. 77). Diese reformpädagogische Distanz und ihre unterschiedlichen Masse in den verschiedenen Teildisziplinen der Pädagogik und in den unterschiedlichen Phasen der wissenschaftlichen Entwicklung werden dann allerdings nicht mehr in den Modernisierungszyklus des Bildungssystems schlechthin eingesetzt, sondern nur noch auf die «schwankenden Zahlen der Studienanfänger in den Lehramtsstudiengängen» (S. 78) bezogen.

Diese beiden einleitenden Aufsätze versuchen die Entwicklung der Bildungsinstitutionen zu einem eigentlichen System, das sich aus eigener Dynamik, subjektlos ohne Anstoss und Steuerung von aussen bewegt, darzustellen. Nath beansprucht dabei, diese Entwicklung einzig und allein durch den quantitativen Aspekt von Inklusion und Selektion zu erfassen. Allerdings wird zur Erklärung der Zyklizität auf die Entwicklung des Arbeitsmarktes (Mangel/Überfluss an akademischen Kadern) zurückgegriffen (S. 42) und damit kaum dem eigenen Anspruch, die Eigendynamik des Systems zu erfassen, Genüge getan. Systemtheorien – auch ökonomische – haben seit jeher gerne auf Zyklen zurückgegriffen, die aber wenig Erklärungsmacht haben. In der Arbeitsmarkt- und Konjunkturtheorie, auf die Nath letztlich für seine Schulzyklen rekurriert, sind die Zykluskonzepte schon längst gestorben. Im Aufsatz von Drewek und Tenorth werden sinnvollerweise auch unterschiedliche Regelungsinstanzen dargestellt, die je nachdem in unterschiedlicher Distanz zum System selbst operieren und dieses Steuerungsversuchen aussetzen.

Der dritte einleitende Aufsatz von Bernd Zymek gibt den Anspruch der Eigendynamik des Systems weitgehend auf und bietet einen Erklärungsversuch, der sowohl die historische Entwicklung der Bildungsinstitutionen wie auch die aktuelle Steuerungsproblematik erfasst. Nach Zymek sind die politischen oder andere vereinheitlichende Steuerungsansprüche in Richtung von Universalisierung der Bildung keineswegs unerhebliche Veranstaltungen für die Entwicklung des Bildungssystems. Allerdings sind sie nur gegen und in partikularen und langfristigen Transformationsprozessen durchzusetzen gewesen. Hinter der grossen einheitlichen politischen Entscheidung steht ein vielfach gebrochener Transformationsprozess von einzelnen Schulen und institutionellen Verfahren.

Nachdem aber in einem mehr als 200jährigen Prozess die Bildungsinstitutionen mehr oder weniger vereinheitlicht wurden und universalisierte Bildungswege offen stehen, erweist sich dieses vereinheitlichte System selbst politisch noch viel weniger als steuerbar. Die Steuerung über Anpassung partikularer an universale Strukturen und Ansprüche hat sich, so Zymek, mit der grossen Bildungsreform der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts erschöpft (S. 86).

Von hier aus analysiert Zymek den gegenwärtigen Trend zu einer «Repartikularisierung», das heisst zu Steuerungsversuchen, die gezielt darauf verzichten, universalisierbare Lösungen zu treffen und stattdessen sehr spezifische partikulare Interessen und Ausgangslagen in Rechnung ziehen und Teile der Institutionen darauf einstellen.

Im Verhältnis zu Naths Anspruch, die historische Entwicklung als Eigendynamik des Systems zu beschreiben, ist Zymeks Diagnose, dass diese neuen partikularen Steuerungsversuche die Koppelungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem aufbrechen, in doppelter Hinsicht erhellend. Zum einen demonstriert er damit die Bedeutung von politischen Entscheiden und Konjunkturen für die Bildungsinstitution, und zum andern zeigt er, wie fragwüdig die Erklärung der historischen Entwicklung der Bildungsinstitutionen im 19. und 20. Jahrhundert ausschliesslich durch Systemdynamik ist.

Ganz in dem Sinne relativieren auch die weiteren Aufsätze des Bandes die starke Systemannahme der einleitenden Aufsätze. Ohne diese Relativierungen erschöpfen zu wollen oder einem theoretischen Anspruch unterzuordnen, sei hier nur auf zwei diesbezüglich besonders interessante Aufsätze hingewiesen. Hanno Schmitt zeigt anhand eines bislang in der Forschung unerschlossenen Quellenkorpus', dass zeitgleich zu den grossen Systementwürfen der preussischen Reformverwaltung in Brandenburg ein Reformprozess im Gange war, der die Schullandschaft umzugestalten begann, ohne sich allerdings in der Transformation von Inklusions- und Selektionsprozessen zu äussern. Schulhäuser wurden gebaut, die Schulaufsicht verstärkt oder die Schulungsverfahren mit neuen Lehrmitteln umgestaltet. Zwar wird durch diese Reformen nicht das grosse Konzept der neuhumanistischen Reformpartei verwirklicht, aber ohne Zweifel können sie als Transformationen grosser Steuerungsversuche auf partikularer Ebene verstanden werden, wie sie Zymek beschreibt.

Ganz im gleichen Sinne weist der Aufsatz von Hans Jürgen Apel über die Entwicklung des Gymnasiums/Realgymnasiums bezüglich der Lehrinhalte auf einen sehr lang andauernden, mehrfach transformierten und gebrochenen Reformprozess hin, in dem die intentionale Konzeption, die Steuerung durchaus eine entscheidende Rolle gespielt hat. Apel zeigt, wie trotz der «universalen» Dominanz des klassischen Gymnasiums sich schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts auch in Deutschland teilweise Kompromissformen durchsetzten, die den modernen empirischen Wissenschaften in der höheren Bildung mehr Raum zumassen.

Schulhausbau, der neue Typus der Schulaufsicht,

Lehrverfahren und Einschluss der empirischen Wissenschaften in die höhere Bildung sind sicher wichtige Aspekte der Modernisierung des Bildungswesens, die sich kaum unter gesteigerte Beteiligung, Inklusion und veränderte Selektion subsumieren lassen und in denen gezielter Steuerung, pädagogischer Intentionalität und öffentlichen und Verwaltungsentscheiden eine unübersehbare Rolle zukommt. Dass diese Prozesse und die Zäsuren, die sie rhythmisieren, nicht deckungsgleich mit der politischen Geschichte verlaufen, zeigen der vorliegende Band und die darin dargestellten Prozesse in hervorragender Art und Weise. An welchem Modell allerdings diese Prozesse zu einer Entwicklung der Bildungsinstitutionen, -konzepte und -diskurse zusammengefügt und dargestellt werden können, bleibt eine offene und nach wie vor sogar weit offene und aufregende wissenschaftliche und vielleicht auch bildungspolitische Fragestellung.

Hans Jürgen Apel/Heidemarie Kemnitz/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit.
Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2001. 336 S.
sFr. 36.–, € 20.–
ISBN 3-7815-1165-0

Johannes Richter: Frühneuzeitliche Armenfürsorge als Disziplinierung

Ein Überblick über die historische Forschung zur frühneuzeitlichen Armenfürsorge mit unklarer sozialpädagogischer Relevanz

■ Carlo Wolfisberg

Johannes Richter nimmt sich in seiner Arbeit vor, Erkenntnisse aus der historischen Forschung zur frühneuzeitlichen Armenfürsorge für aktuelle sozialpädagogische Diskussionen fruchtbar zu machen. Seine These, wonach eine Abkehr vom «Kontrollparadigma» sowohl in wissenschaftlichen Diskussionen über gegenwärtige soziale Problemlagen wie auch in der historischen Forschung zu verzeichnen sei, will er an der Historiographie zur frühneuzeitlichen Armenfürsorge belegen. Dazu referiert er in einem ersten Teil kurz die Disziplinierungskonzepte von Max Weber, Norbert Elias und Gerhard Oestreich. Foucaults Arbeiten, die ebenfalls im Kontext der Fragestellung angesiedelt werden könnten, klammert er aus chronologischen Gründen aus. Der Hauptteil der Arbeit befasst sich mit den Ergebnissen der deutschsprachigen historischen Untersuchungen zur frühneuzeitlichen Armenfürsorge der letzten 25 Jahre, die sich auf eines oder mehrere dieser Konzepte beziehen (Thomas Fischer, Robert Jütte, Martin Dinges). Die erweiternde Verknüpfung dieser Ergebnisse mit der Zivilisationstheorie von Norbert Elias und Abram de Swaans historisch-soziologischer Arbeit über die Entstehung des «sorgenden Staates» führt Richter zur These, wonach «die (frühneuzeitlichen) städtischen Fürsorgemassnahmen unterschwellig von dem Bestreben bestimmt waren, die peinlich gewordenen Erscheinungsformen der Armut unsichtbar zu machen, zu ‹invisibilisieren›» (S. 20). Im Schlussteil diskutiert er die Konsequenzen, welche sich aus dem Perspektivenwechsel bei der Untersuchung der Armenfürsorge für die aktuelle Sozialpädagogik ergeben.

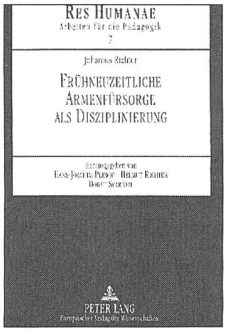
Eine Stärke des Buches liegt im grossen Detaillierungsgrad, mit dem Richter die Arbeiten Fischers, Jüttes und Dinges' sowie deren Rezeption nachzeichnet und diskutiert. Dadurch entsteht ein guter (aber nicht vollständiger: so fehlt beispielsweise Gisela Bocks geschlechtergeschichtlich ausgerichtete Arbeit über die frühneuzeitliche Armenfürsorge in Italien) Überblick über die deutschsprachige Geschichtsschreibung zur frühneuzeitlichen Armenfürsorge, der für einen ersten Einstieg ins Thema nützlich ist. Gewinnbringend ist auch die Diskussion von de Swaans Ansatz, der in der deutschsprachigen Forschung zur Frühen Neuzeit bisher wenig rezipiert wurde. Der Vergleich der verschiedenen Arbeiten erfolgt nicht nur in Bezug auf die verwendeten Disziplinierungsansätze, sondern fragt auch, wer oder was darin jeweils zu kurz kommt («Innenansicht» der Betroffenen, Selbsthilfe und Frage nach der Wirksamkeit der ergriffenen Massnahmen) und fördert so die Problematik einer zu starken Ausrichtung auf die Disziplinierungsperspektive zutage. Gleichzeitig wird so auch die vom Autor eingangs behauptete zunehmende Abkehr vom Kontrollparadigma aufgezeigt.

Allerdings schränkt die starke Gewichtung der vor allem referierenden Zusammenstellung, die mehr als zwei Drittel des Buches umfasst, den innovativen Gehalt des Buches ein. Dieser beschränkt sich im Wesentlichen auf Richters Versuch, in Anlehnung an die Eliassche Zivilisationstheorie das Verhältnis von Armut und «Scham» in der Frühen Neuzeit zu untersuchen. Dabei bleibt der Ertrag dieser herausgearbeiteten Perspektive, welche die «Armenfürsorge als Invisibilisierung des Elendes» (S. 147) fasst, sowohl für die historische Forschung wie auch für aktuelle sozialpädagogische Diskussionen unklar.

Etwas aufgesetzt wirkt der Schlussteil der Arbeit, in dem unter dem Titel *Der sozialpädagogische Ertrag der «kulturellen Wende»* zunächst Parallelen zwischen der historischen und aktuellen soziologischen Armutsforschung diskutiert werden, wobei nicht klar wird, inwiefern diese Parallelen etwas mit der «kulturellen Wende» zu tun haben bzw. was der Autor darunter versteht. Anregend sind hingegen Richters Überlegungen zur Bedeutung bestimmter Geschichtsbilder und von deren Wandel

für das Selbstverständnis der Sozialpädagogik sowie die abschliessende Würdigung der im Buch behandelten Disziplinierungsansätze mit dem Verweis auf konzeptionelle Alternativen (Detlev Peukert).

Doch letztlich vermag Richter nur das einzulösen, was mit dem Haupttitel des Buches angesprochen wurde: die Historiographie der frühneuzeitlichen Armenfürsorge nachzuzeichnen. Die Verheissungen des Untertitels, mit welchem der schwierige Transfer historischer Erkenntnisse für aktuelle Fragestellungen angesprochen wird, bleiben weitgehend unerfüllt.



Richter, Johannes: Frühneuzeitliche Armenfürsorge als Disziplinierung. Zur sozialpädagogischen Bedeutung eines Perspektivenwechsels. Frankfurt am Main: Peter Lang 2001. 173 S.
sFr. 56.–, € 35.30
ISBN 3-631-37277-9

Christian Tilitzki: Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich

Revisionistische Bereitschaft zeigen

■ Peter Drewek

Die im Wintersemester 1998/99 an der Freien Universität Berlin mit Gutachten von Karlfried Gründer und Ernst Nolte angenommene, im Frühjahr 2002 nach leichter Überarbeitung erschienene Dissertation Christian Tilitzkis folgt dem Anspruch der «ersten Gesamtdarstellung der Berufungsgeschichte philosophischer Lehrstühle an allen deutschen Universitäten und Technischen Hochschulen» zwischen 1918 und 1945 unter Einschluss der Nachwuchsförderung (Habilitationen) sowie des Prüfungswesens (Promotionen) und thematisiert darüber hinaus das «öffentlich dokumentierte Engagement von Philosophen als Kommentatoren der Tagespolitik» (S. 34). Die für eine Dissertation ungewöhnlich breite, eher auf Forschergruppen zugeschnittene Zielsetzung, deren Ertrag trotz weit reichender Kritik bereits als «Standardwerk» und «Kolossalgemälde» der Philosophiegeschichte dieser Zeit (Kurt Flasch) apostrophiert worden ist, musste das Material aus arbeitsökonomischen Gründen gleichwohl unterschiedlich gewichten, dabei teils auch einschränken.

Unter dem Begriff der «deutschen Universitätsphilosophie» werden die philosophischen Fakultäten der Hochschulen innerhalb der Reichsgrenzen von 1937 (ausgenommen die TH Danzig), ab 1938 auch die österreichischen Hochschulen sowie ab 1941 die Reichsuniversitäten Strassburg und Posen gefasst. Pädagogische Akademien bzw. die ab 1933 bestehenden Hochschulen für Lehrerbildung, an denen ebenso wie an den Katholischen Hochschulen und den juristischen und theologischen Universitätsfakultäten Philosophie gelehrt wurde, mussten unberücksichtigt bleiben. Bei einem Kernkorpus von fast 400 Philosophiedozenten in der Weimarer Zeit und im Nationalsozialismus hat Tilitzki je etwa 120 Berufungs- bzw. Habilitationsverfahren auf der Basis des in weit über zwanzig Universitäts- und Staatsarchiven erschlossenen Materials untersucht. Während im Bereich der Habilitationsverfahren der Schwerpunkt auf die Zeit nach 1933 gelegt wurde, beschränkt sich die Analyse des Prüfungswesens angesichts der nur lückenhaften Überlieferung von Promotionsakten exemplarisch auf die Berliner Universität in der Zeit von 1933–1945.

Die Ergebnisdarstellung folgt einem streng chronologischen Schema, das die Berufungspolitik im Fach Philosophie in zwei Hauptteilen von 1919–1932 bzw. von 1933–1945 beschreibt. Beide Hauptteile werden noch einmal in Unterperioden (1919–1924, 1925–1932 bzw. 1933–1939, 1939–1945), diese jeweils nach Berufungen und Habilitationen auf der Ebene der Einzelhochschulen aufgeteilt. «Kommentare zum politischen Zeitgeschehen» schliessen jeden der beiden Hauptteile ab. Der dreihundert Seiten starke Anhang bietet neben dem Quellen- und Literaturverzeichnis ein umfangreiches Personenregister sowie ein «Verzeichnis der politisch-weltanschaulichen Lehrveranstaltungen deutscher Philosophiedozenten zwischen dem Wintersemester 1918/19 und dem Sommersemester 1945».

In den einleitend erörterten «Perspektiven für eine Historisierung der neueren Philosophiegeschichtsschreibung» grenzt Tilitzki seine Fragestellungen so dezidiert wie polemisch von der marxistisch-leninistischen «Parteilichkeit», dem «volkspädagogischen Gebrauch der Zeitgeschichte» sowie – bereits übergehend zu den «Neuansätzen» (s.u.) – dem «forcierten Geschichtsbewusstsein» ab (S. 17ff.). Das «Defizitäre eines primär moralisierenden Umgangs mit der jüngsten deutschen Geschichte» (S. 22) sieht er insbesondere bei den beiden erstgenannten Zugängen darin, dass «die deutschen politischen Prozesse in Studien mit wissenschaftshistorischem Anspruch ... simplifiziert auf dem sprachlichen Niveau von Agitprop-Broschüren abgehandelt» würden und die Autoren «in ihrem Wunsch, ‹antifaschistischen Widerstand› womöglich noch nachträglich leisten zu können, innenpolitische Frontstellungen der 20er- und 30er-Jahre mit Hilfe polemischer Kraftidiome und permanenter Verwendung des Schimpfwortes ‹Nazi› in ihren Texten so intensiv und parteiisch ... imaginieren, dass sie jegliche hermeneutische Distanz zum Untersuchungsgegenstand verlieren» (S. 20). Wer dagegen die zu interpretierenden Texte nicht «im Sinne ideologischer Vorgaben vereindeutigt» (ebd.), muss sich der

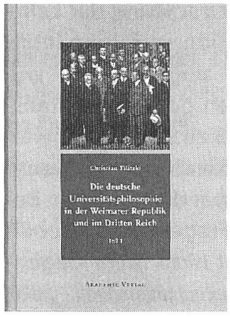
im Begriff der «Vergangenheitsbewältigung» vollzogenen «Funktionalisierung» der deutschen Zeitgeschichte und den entsprechenden «politisch-pädagogischen Rücksichtnahmen» entziehen und «revisionistische Bereitschaft zeigen, um die Quellen auch gegen ideologisch durchsetzte zeitgeschichtliche Auffassungen des Kontextes zu interpretieren» (S. 22f.). Wie weit eine solche Revision reicht, verdeutlicht die an Willms anschliessende Überlegung, dass die Erforschung des «Anteils Roosevelts oder ... des US-Rüstungskapitals an der Vorgeschichte des II. Weltkrieges ... die politische Festschreibung der deutschen ‹Alleinschuld› erodieren lassen» könnte (S. 24, Fussnote 33).

Diesen bemerkenswert weit ausgreifenden, provozierenden Vorüberlegungen folgen die Ergebnisse stupender Quellenanalysen zur Berufungspolitik und zum wissenschaftlichen bzw. politischen Profil des Faches, die über weite Strecken die gängigen Klischees einer nationalsozialistisch gleichgeschalteten Universitätsphilosophie höchst detailliert widerlegen. So wie sich bereits der Typus einer «nationalsozialistischen» Philosophie schwerlich genau bestimmen lässt – «Rassismus» allein taugt in Tilitzkis Sicht beispielsweise nicht als hinreichendes Kriterium (S. 30) –, wird an immer neuen Einzelfällen und daraus rekonstruierten Strukturen gezeigt, dass die Thesen der verschärften systemkonformen Politisierung der Philosophie, ihrer vermeintlich herausragenden Rolle bei der Legitimation des NS-Systems, Vorstellungen ihres nach 1933 gleichgeschalteten Ausbaus unter Zurückdrängung der vorherigen akademischen Eliten die Komplexität und Differenziertheit der gerade durch die Einbeziehung der Weimarer Zeit auf Kontinuitäten hin prüfbaren Verhältnisse nach 1933 nicht angemessen wiedergibt. Während einerseits beispielsweise der bis 1939 zu beobachtende, danach gestoppte Abbau philosophischer Lehrstühle um 45 Prozent (31 des Ausgangsbestandes von 67 Ordinariaten im April 1933) «weniger» als bisher vermutet «der Psychologie als neuen weltanschaulich relevanten Fächern» (S. 850f.) zugute kam, belegt Tilitzki andererseits für die Berufungspolitik innerhalb der Philosophie «eine den politischen Wechsel überdauernde ... personalpolitische Vormachtstellung einer philosophischen Fraktion, die im Zeichen der Synthese-Idee des Liberalen Becker institutionell erstarkt war» (S. 854). Damit fiel «die vielzitierte geistige ‹Affinität› zur NS-Ideologie ... in ‹Affinitäten› sehr unterschiedlicher Fraktionen» auseinander, die «eigentlich nur in der Sicht ihres weltanschaulichen Gegners ... Geschlossenheit» (S. 855) gewannen und nicht selten die Schüler «der als politisch indifferent, liberal oder ‹reaktionär› klassifizierten Ordinarien, deren institutioneller Einfluss von NS-Seite doch gerade begrenzt werden sollte» (S. 912), zum Zuge kommen liessen.

Gegenüber solchen streckenweise ausserordentlich luziden Erträgen der Archivarbeiten kann auch die echauffierte Eingangskritik an den «Perspektiven für eine Historisierung der Philosophiegeschichte» trotz ihrer starken Rhetorik nicht über konzeptionelle Schwächen der Arbeit hinwegtäuschen. Sie liegen zum einen darin, den chronologisch wie typologisch durchaus älteren Forschungsstand der in den 70er-Jahren vorherrschenden politisierenden Wissenschaftsgeschichte in einem Grad überzubetonen, der erst zu jenen scharfen Kontrasten führt, auf deren Grundlage Tilitzki die eigene Argumentation dann profiliert. Sich beispielsweise in der Geschichte der Erziehungswissenschaft in Deutschland vor allem auf die ältere Studie von Bernhard Weber oder die Arbeiten von Alexander Hesse und Wolfgang Keim zu beziehen (vgl. S. 1164, Fussnote 2), bedeutet sicher einen überaus selektiven Umgang mit dem Forschungsstand. Und insoweit das von Elmar Tenorth zitierte Urteil des «Kontinuitätsbruchs» von 1933 auf prosopograhischen Analysen beruht, dürfte diese Interpretation schon methodisch nur schwer einer marxistisch oder volkspädagogisch inspirierten Geschichtsschreibung zugerechnet werden können. Andererseits verhindert die Reduktion der Historiographie auf ältere Modelle eine theorieorientierte Weiterführung des Kernfeldes der Analyse (Berufungspolitik etc.). Ob sich etwa bei differenzierter Betrachtung der Lehrstuhlbesetzungen und Habilitationsverfahren letztlich doch Entwicklungsmuster zeigen lassen, wie diese dann im Verhältnis zu den politischen Transformationen von 1918 und 1933 zu sehen sind, welche komparatistischen Perspektiven sich in diesem Zusammenhang anbieten und was diese dann in Bezug auf diktaturtheoretische Fragestellungen beitragen – all dies hätte vielleicht nicht mehr Gegenstand der Untersuchung, aber zumindest doch reflektierter Anschlussüberlegungen sein können. Wissenschaftsgeschichte *state of the art* bedürfte freilich auch historisch einer weiter ausgreifenden Perspektive, die beispielsweise die Konkurrenzen und Konflikte zwischen positivistischen und hermeneutischen Wissensformen stärker in das ausgehende 19. Jahrhundert zurückverfolgt, als Tilitzki, hier den bekannten Quellen und Fragestellungen gegenüber eigentümlich kurz, dies unternimmt. So tendiert die Arbeit gelegentlich allzu sehr zu informierter Dokumentation – etwa bei den Auflistungen der wissenschaftlichen Auslandsbeziehungen (S. 586f.) – ohne wirklich systematischen historiographischen Gewinn.

Wenn dem Verfasser hierzu die Thesen des «deutschen Sonderwegs» und der «undemokratischen Traditionen der deutschen Eliten» in Bezug auf historiographische Neuansätze «provinziell» erscheinen und «durch die Entdeckung des rationalen Kerns der NS-Weltanschauung, den Nolte auf den Gegensatz von Partikularität und Universalität festlegt», «ausser Kraft gesetzt werden», es «nach Noltes Globalisierung der Perspektive ... nunmehr unmöglich werden» dürfte, «die politischen Machtansprüche der mit dem Nationalsozialismus konkurrierenden Weltanschauungen mit dem Hinweis auf

eine unzulässige ‹Relativierung› moralisch zu immunisieren» (S. 29), sollten die Rigidität und der apodiktische Ton solcher Ausführungen nicht vorschnell persönlichen Reflexionsbrüchen zugeschrieben werden. Der in den Geisteswissenschaften wohl weiter vorherrschende, dennoch nicht zu Unrecht kritisierte Typus isolierter Einzelforschung tendiert offenbar zu einer intellektuellen Sozialisation, die gerade in Qualifikationsschriften zum einen mehr und mehr «Breite» und «Gründlichkeit» der Materialbearbeitung, zum andern aber vor allem «Originalität» der Argumentation institutionell in einer Weise verlangt und honoriert, die einer kontinuierlich versachlichenden Reflexionsleistung schon aus forschungsorganisatorischen Beschränkungen entgegenstehen kann. Im Überschreiten einer im Grunde nur in grösseren Forschungszusammenhängen bearbeitbaren Materialfülle tendieren die Strukturierungsleistungen des Einzelautors dann offenbar zu der eigenen Orientierung dienenden Vereinfachungen, die – wie in diesem Fall – die Komplexität des Materials unterbieten, wobei Gehalt und Stil der Argumention den so heftig kritisierten Positionen in eigentümlicher Weise ähneln.



Christian Tilitzki: Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. 2 Teilbände.
Berlin: Akademie Verlag 2002. 1475 S.
sFr. 269.-, € 165.-
ISBN 3-05-003647-8

Ellen Condliffe Lagemann: An Elusive Science

Schwierig, aber nicht unmöglich – Erziehungswissenschaft als forschende Disziplin

■ Heinz-Elmar Tenorth

«Schwer fassbar», aber auch «schwer erreichbar» und sogar «unerreichbar», das bietet mein Wörterbuch als Übersetzungen für «elusive» an. Offenbar verführt die Analyse dieser Wissenschaft zu Qualifizierungen, die nicht allein an Schwierigkeiten erinnern, sondern nah bei pejorativen Stilisierungen sind. Das gilt nicht nur für die USA; denn auch im deutschen Kontext gilt die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin ja als «unzugänglich» (Horn/Tenorth 1992), «undisziplinier t» (Hoffmann/Neumann 1998) oder gar als «Monstrum», wie bei Rudolf Lochner (Lochner 1969, S. 406) (wenn sie nicht, wie die Geisteswissenschaften überhaupt, gelegentlich sogar als «unmöglich» (Kraft 1934/1957) bezeichnet wird). Auch Ellen C. Lagemann, prominente Erziehungswissenschaftlerin der USA, bei der Publikation des Buches noch an der New York University lehrend, zur Zeit Dean der Harvard Graduate School of Education, beschreibt – erwartbar bei solchen Attribuierungen – keine Erfolgsgeschichte, wenn sie die Forschungen im Bereich der (öffentlichen Schul-)Erziehung seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert für die USA präsentiert und diskutiert. Aber sie bleibt bei aller Skepsis über den Status und die Qualität erziehungswissenschaftlicher Forschung in ihrer präzisen und informativen Studie doch immer optimistisch: Dass aus der Erziehungswissenschaft eine Wissenschaft eigenen Charakters werden kann, angesehen in der Öffentlichkeit und im Wissenschaftssystem, nützlich für die Praxis und innovativ in ihren Vorschlägen für die pädagogische Profession und nicht allein für die Schuladministration, das bekräftigt sie auch nach dem Durchgang durch eine Geschichte, die an all dem eher zweifeln lässt; denn weder Status noch Reputation, Relevanz oder Anerkennung kann die Erziehungswissenschaft in den USA gewinnen, seit sie im ausgehenden 19. Jahrhundert allmählich ihren Weg in die Universitäten findet.

Lagemann schreibt diese Geschichte bewusst als Geschichte einer Disziplin, ungeachtet der Tatsache, dass weder der Status als Wissenschaft noch derjenigen als Diszplin unstrittig gegeben ist, wie sie schon im Vorwort einräumt. Aber mit der Verwendung des Disziplinbegriffs soll sichtbar gemacht werden, dass Abgrenzungen im akademischen Feld («maps of knowledge», S. XIV) sich selbst historisch-sozialen Prozessen der Konstruktion verdanken, und zwar der Konstruktion in einem Feld – hier: der Gesellschafts- und Bildungsgeschichte der USA –, das selbst eine eigene, hier: lokal fragmentierte, Geschichte hat, limitiert durch einen strikten Konsens des «antieducationism» als dem Begleitphänomen des «anti-intellectualism» der USA (S. xii u.ö.).

In solchen Rahmenannahmen und -vorgaben deutet sich an, dass Lagemann das – nach ihrem Urteil in den USA – weitgehend vernachlässigte Feld der Disziplingeschichte dieser Wissenschaft durchaus kritisch und mit eigenen Perspektiven bearbeitet (und die Widmung «In Memory of Lawrence Cremin» verrät schon die Tendenz der Botschaft, die dann folgt). Zu diesen kritischen Perspektiven gehört auch, dass sie den Prozess der Verwissenschaftlichung im 20. Jahrhundert, der dem Standardmodell der pädagogisch-psychologischen, quantifizierenden, individuumszentrierten Forschung folgt, nicht bejubelt, sondern in der ganzen Ambivalenz sieht, die diesen Prozess auszeichnet, verbunden nämlich mit der Vernachlässigung (bildungs-)soziologischer Fragestellungen, thematisch und theoretisch eng fokussiert, nützlich eher für die Verwaltung der Schule als für die Gestaltung pädagogischer Arbeit.

Aber diese starken und systematisch ernst zu nehmenden Thesen (die sich gelegentlich wie ein historisch informierter Kommentar zu aktuellen Tendenzen der deutschen empirischen Bildungsforschung lesen) kommen in diesem Buch nicht etwa

zelotisch oder propagandistisch daher, sondern rahmen eine historisch anregend erzählte, in den Materialien auch in vergleichender Perspektive aufschlussreiche und im Detail – für mich – in vielem auch neue Geschichte erziehungswissenschaftlicher Forschung ein. Drei Teile werden präsentiert: Die frühen Jahre – «In Quest of Science» – nach 1890, durchaus vertraut im Kontext von Stanley Hall und der frühen pädagogisch-psychologischen Forschung, dann konzentriert auf Deweys Aktivitäten und kulminierend in der Test-Bewegung; die «Cacophony» der Zwischenkriegszeit folgt, mit der ersten Blüte der Curriculumforschung und den entwicklungspsychologischen Studien, die den dominierenden Determinismus auf den Prüfstand stellen; schliesslich die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, die neben der scharfen Kritik der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der Pädagogen an den Universitäten, mit dem deutlichen Verlust an staatlicher Unterstützung nach den 1970er-Jahren (gute Tabellen!), allmählich auch innovative Konzepte der Forschung sieht, die Wiederaufnahme bildungssoziologischer Studien, das kritische Interesse an Fragen der Ungleichheit, kognitive Theorien und ethnologische Methoden (etc.). Probleme von Status und Reputation aber bleiben, auch die Isolation der Disziplin innerhalb der Universitäten und der Referenzdisziplinen, nicht zuletzt genährt durch den fehlenden Standard der Selbstkontrolle innerhalb der eigenen scientific community der forschenden Pädagogen. Sie sind immer noch und wieder bereit, wie Lagemann an den unbegründeten Erfolgen von Kilpatrick und seiner «Projekt-Methode» demonstriert, ungeprüfte und unbewiesene, ja selbst unbeweisbare Versprechen für wissenschaftliche Leistungen auszugeben. Lagemann versucht auch eine Erklärung für diese Situation einer schwierigen Wissenschaft und sieht sie in der Feminisierung des Lehrberufs, in den fehlenden sozialen Barrieren für den Zugang in das Fach und im prekären Status der angewandten Wissenschaft, mit dem Fazit, dass «education research as a low-status pursuit» anzusehen sei (S. 233).

In der grundlegenden Diagnose nicht so fern von dem, was die jüngere wissenschaftshistorische Forschung, auch in vergleichender Perspektive, für den Status des Faches und die Leistungen in der Forschung generell festhält[1], bleiben doch einige kulturelle Besonderheiten, die offenbar für die Entwicklung des Faches in den USA von Bedeutung waren und sind: Das ist zunächst die Konzentration auf das öffentliche Bildungswesen, so dass Erziehungswissenschaft – anders als in Deutschland – hier separiert von anderen pädagogischen Disziplinen, zum Beispiel der Sozialpädagogik oder der Erwachsenenbildung, erscheint; folgenreich ist auch die systematische Trennung der pädagogisch-professionellen Bildung der Lehrer von der erziehungswissenschaftlichen Qualifizierung des schuladministrativen Personals, sodass Lagemann ausdrücklich dafür plädiert, in den – dringend reformbedürftigen Schools of Education – forschungsorientierte Lehre einzuführen; bedeutsam schliesslich ist die starke Rolle von Stiftungen für Innovationen in der Curriculumforschung, in der wissenschaftlich begleiteten Schulreform oder in der Forschung überhaupt. Die Skepsis gegenüber dem Forschungsmonopol der Pädagogischen Psychologie dagegen ist auch in Europa nicht fremd, wenn auch aktuell nicht dominierend, das Plädoyer für eine eigene disziplinäre Perspektive erziehungswissenschaftlicher Forschung und die Erwartung der Praxisrelevanz als Gütekriterium fast schon deutsch und heute nahezu rührend, wo neue Normalmodelle messender und zugleich unhistorischer und unphilosophischer Erziehungswissenschaft regieren (deren Kritik Lagemann schon mit Deweys scharfer Analyse von 1929 – *The Sources of a Science of Education* – vorträgt). Das Selbstverständnis dieser Wissenschaftsgeschichte aber, dass die retrospektive Analyse Bedeutsamkeit für die Gegenwart und Zukunft des Faches haben kann und muss, das berührt sympathisch, schon weil diese Perspektive nicht mit Präsentismus und vorschneller Aktualisierung historischer Befunde und Problemen erkauft wird. Ein lesenswertes Buch!

1 Als Überblick unter anderen Drewek/Lüth 1998; Hofstetter/Schneuwly 2002; für die Skizze einer deutschen Forschungsgeschichte Tenorth 2000.

Literatur

Horn, Klaus-Peter/Tenorth, Heinz-Elmar: Die unzugängliche Disziplin. Bemerkungen zu Programm und Realität empirischer Analysen der Erziehungswissenschaft. In: Harm Paschen/Lothar Wigger (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992, S. 297–320

Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin. Weinheim 1998

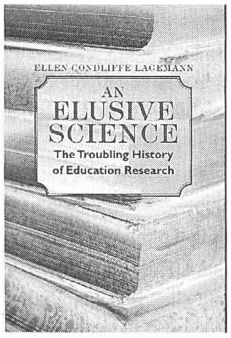
Lochner, Rudolf: Zur Grundlegung einer selbständigen Erziehungswissenschaft (1960). In: Friedhelm Nicolin (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 404–426

Kraft, Julius: Die Unmöglichkeit der Geisteswissenschaft (1934). Frankfurt am Main 1957

Drewek, Peter/Lüth, Christoph (Hrsg.): History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des Sciences de l'Education. Gent 1998

Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (Hrsg.): Science(s) de l'éducation 19e–20e siècles. Bern 2002

Tenorth, Heinz-Elmar: Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In: Dietrich Benner/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim/Basel 2000, S. 264–293



Ellen Condliffe Lagemann:
An Elusive Science. The Troubling History of Education Research.
Chicago and London: The University of Chicago Press 2000. 302 S.
$ 25.–
ISBN 0-226-46772-4