Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 9 (2003)
Heft: 2

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

Jay Martin: The Education of John Dewey

Eine etwas andere Biographie

■ Philip W. Jackson

Within the last twenty years or so there has been a burgeoning of interest on both sides of the Atlantic in the philosophical school of thought known as pragmatism and in the three American writers most closely associated with its emergence: William James, Charles Sanders Pierce, and John Dewey. Hardly a month goes by in the United States, or so it seems, without the publication of another weighty tome on the subject or on one or another of its trio of co-founders. In just the past twelve years, for example, three excellent biographical studies of Dewey have appeared: Robert B. Westbrook's *John Dewey and American Democracy* (1991), Steven C. Rockefeller's *John Dewey: Religious Faith and Democratic Humanism* (1991), and Alan Ryan's *John Dewey and the High Tide of American Liberalism* (1995). The latest to arrive, Jay Martin's *The Education of John Dewey*, which is the book under review here, brings the number to four. It adds worthily to that distinguished list.

What makes Martin's book special is his attempt to construct what he calls «a continuous account of Dewey's lived experience». In doing so he makes extensive use of personal correspondence and other archival materials, that until very recently have not been readily available to scholars. The result is a far more intimate and psychologically-nuanced portrayal of Dewey than has yet been available.

The three biographies that have preceded Martin's all tend to concentrate on a particular aspect of Dewey's thought rather than on his life as a whole. Martin does the reverse. He aims to tell us more about Dewey's life than about his way of thinking. This is not to say that he ignores the latter. Had he done so, his book would hardly be noteworthy. For Dewey was above all a seminal thinker. His life without his philosophy would be of scant interest.

Yet Martin's more personal account does more than satisfy our curiosity about the more intimate details of Dewey's life. It ties Dewey's thinking to the conditions of his life in a way that sheds light on how he came to treat particular issues as well as how some of his over-all opinions were formed. It allows us to see much more clearly than before, for example, the changes in the direction of Dewey's thought occasioned by his close association with teachers and colleagues, such as Charles Sylvester Morris, George Herbert Mead, Jane Addams, and Ella Flagg Young. Martin's book is filled with intriguing anecdotes that reveal the costs and benefits of those friendships and personal allegiances. Had Dewey not been as deeply influenced as he appears to have been by Jane Addams's argument against his support of the Pullman strikers in 1894, for example, his entire political orientation of seeking to resolve differences peacefully rather than through harsher and more confrontational means might have taken quite a different turn.

Martin pays particular attention to the profound influence of Dewey's first wife and lifelong companion, Alice Chipman Dewey. Without her constant advice and encouragement, which at times turns nagging and hectoring, it is doubtful that Dewey would have been nearly as socially engaged in affairs of the day nor as intellectually productive as he turned out to be.

Martin also sets the record straight concerning the odd set of circumstances that surrounded Dewey's second marriage, at age eighty-eight, to Roberta Grant (née Lowitz) and their subsequent adoption of two Canadian children. The aftermath of that marriage and its calamitous effect on Dewey's relationship with his own children Martin's account spells out in considerable detail. The story is painful to read but it does clear up some of the mystery that has always surrounded that final phase of Dewey's life.

Does Martin's book have shortcomings? Of course it does. What biography does not? Toward the end of *The Education of John Dewey* Martin himself tries to predict what others will say about his book's imperfections. He foresees criticism coming from every side. He imagines that some will say he did not pay enough attention to Dewey's philosophy; others will claim that he was insufficiently critical of Dewey's thought; still others will wish the book was more political in its orientation, and so on. I suspect he may be right. I can easily envision all of those complaints being made. Each with some justification.

Martin's reply to his imaginary critics is that his book is an attempt «to give the messy, unsystematic narrative of Dewey's various experiences of his own existence» and that: «My biography is constituted by and brought into being as a search for John Dewey and the many faces he turned toward the light in the experience of liberating his life». That reply will not be very satisfying to many readers, I fear. If they react as I do, they will declare such a self-aggrandizing defense to be both limp and cloying, as perhaps all such pre-emptive responses to critics who have not yet had their say must be. I also find that kind of defensiveness to be quite unnecessary. If, by the time they reach the book's final pages,

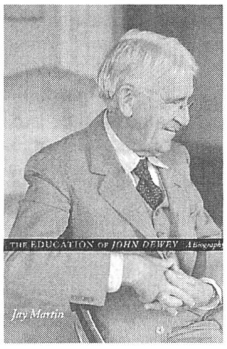
readers do not yet understand what its author has been attempting to accomplish all along, it is doubtful that a last-minute, explanatory sentence or two will clear things up at last.

This brings me to one or two of my own misgivings about the author's impressive accomplishments. I tend to side with those of his imaginary critics who would have preferred a volume that was somewhat less adulatory of Dewey, both of his thought and his life, than the one Martin has given us. *The Education of John Dewey* is certainly not an authorized biography, for Dewey is not around to authorize it nor have any of his heirs accepted that responsibility, but it does come with high praise (on the dustjacket) from the two people who have labored the hardest in recent years to advance Deweyan scholarship and to keep interest in Dewey alive: Larry Hickman, the current Director of the Center for Dewey Studies, and Jo Ann Boydston, the general editor of the collected writings of Dewey. Under the circumstances, their enthusiastic endorsement makes it as close to an authorized version as one can get. Boydston calls it «the definitive biography of John Dewey». That is high praise indeed, coming as it does from an impeccably qualified authority, but I would hope that history will prove it to be wrong. I feel certain that there is still more to be said about Dewey the Man and Dewey the Thinker than is to be found within the pages of Martin's admirable book.

On the book's dustjacket Martin is described as being a psycho-analyst in private practice, which may account for his tendency to go a bit overboard with his psychological interpretations here and there. As a non-psychoanalytically-oriented reader, I could have done with much less of such talk. In the book's opening chapter, for example, Martin discusses the four «inner crises» that Dewey faced as a youth. Yet the evidence for them being experienced as genuine crises leaves a lot to be desired. And that is only one such gratuitous interpretation. In a later discussion of Dewey's important paper on «Interest in Relation to the Training of Will,» for example, Martin says it reads as though his inquiry were «a legal contest between a plaintiff and defendant, a dispute that originally for Dewey had its roots in the difference between his realistic father and his idealistic mother». Well, maybe. But such a facile explanation, which occurs more than once in the book, sounds a bit too pat for me.

In his review of Martin's book in the *New York Times Book Review* Richard Rorty suggests that if readers want to know why Dewey's writings were seized upon in their day and why they remain of interest to us today they would do better with the biographies by Westbrook, Rockefeller, or Ryan, than with the one by Martin. He has a point. But why would anyone who really cares about Dewey's influence have to face that choice? Wouldn't they have already read all three of those biographies long before Martin's work arrived on the scene? Almost certainly they would. So the question for them becomes: should they read this one as well? Well, of course they should, I answer. Why not? What have they got to lose? Nothing. And they have much to gain.

What of readers who have yet to have read any of those earlier biographies? Should they turn to one or more of them first, as Rorty implicitly suggests, or is Martin's work the place to begin? I find the question practically unanswerable. To me, it doesn't make much difference where one begins so long as one's understanding of Dewey is being furthered by whatever route one takes. Yet I suppose that if pressed I would choose Martin to lead the way, if only because he brings us closer than do the others to a sense of what it might have been like to have known Dewey as a person or, dare I say, a friend? To become acquainted with Dewey on such a personal level, is not a bad way to begin, I would say.



Jay Martin:
The Education of John Dewey: A Biography
New York: Columbia University Press 2002. 592 p.
$ 35.–
ISBN 0-231-11676- 4

Wolfgang Klafki/Johanna-Luise Brockmann: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus

Das unbewältigte Problem deutschsprachiger Pädagogik und die Bedeutung historischer Methoden

■ Daniel Tröhler

In seiner jüngst erschienenen Dissertation bilanziert der Geschichtswissenschafter Nicolas Berg die Holocaust-Forschung (Berg 2003) westdeutscher Historiker bis heute als wenig rühmlich. Mit besserer Forschung bedient uns die Geschichtswissenschaft über die Vorgeschichte, das heisst über die Rekonstruktion des Aufstiegs des Nationalsozialismus in der Weimarer Republik bis zur sogenannten Reichskristallnacht bzw. zum Ausbruch des Zweiten Weltkrieges. Vor diesem Hintergrund muss die Studie Klafkis/Brockmanns, die sich auf Herman Nohl und seine «Göttinger Schule» in der Zeitspanne von 1932–1937 konzentriert, auf grosses Interesse stossen. Die Frage ist, wie fruchtbar ein Emeritus und eine pensionierte Professorin für Erziehungswissenschaft, die beide bei Nohls einzigem Habilitanden und Nachfolger, Erich Weniger, promoviert haben, die keine Historiker, auch nicht der Erziehungswissenschaft sind, die methodologischen und inhaltlichen Forschungsergebnisse der Geschichtswissenschaft auf die Zeitspanne kurz vor der

«Machtergreifung» der Nationalsozialisten bis zu Nohls «Zwangsemeritierung» 1937 anwenden können – zumal es sich um eine auch innerhalb der Pädagogik noch immer brisante und oft emotionale Diskussion handelt. Die berufsbiographische Nähe der beiden Autoren zum untersuchten Gegenstand machte diese Arbeit nicht einfacher – vor diesem Hintergrund ist der Studie viel Aufwand, Sachlichkeit und Aufrichtigkeit zu attestieren, die auch insofern sehr verdienstvoll ist, als sich die beiden Autoren in ihrer Untersuchung nicht nur auf gedrucktes (und damit eigentlich längst bekanntes) Material stützten, sondern handschriftliche Archivalien wie Briefwechsel sowie die maschinengeschriebene Vorlesung *Grundlagen der Nationalen Erziehung*, die Nohl 1933/34 sowie 1935/36 gehalten hatte, beizogen. Zu bedauern ist, dass die Vorlesung nicht integral ediert wurde – böte sich hier nicht eine Veröffentlichung im Internet an?

Das Buch gliedert sich in zehn Kapitel und einen Anhang, in welchem ein längeres Interview mit Elisabeth Siegel aus dem Jahre 1994, die bei Nohl 1930 promovierte, zusammengefasst wird. Nach einer kürzeren Auseinandersetzung mit der neueren erziehungswissenschaftlichen Forschungsliteratur thematisieren das zweite und dritte Kapitel die letzten Jahre der Weimarer Republik (vor allem 1931–1932), das dritte Kapitel die ersten acht Monate nach «Hitlers ‹Machtergreifung›» und das vierte Kapitel – der Kern der Arbeit und der sie leitenden These – das Treffen des Nohl-Kreises im Lippoldsberger Landheim im August 1933. Das fünfte Kapitel zielt auf den freiwilligen weiblichen Arbeitsdienst, in welchem zahlreiche Nohl-Schülerinnen Arbeit fanden, das sechste Kapitel analysiert Nohls Korrespondenz mit seinen Schülern und Schülerinnen, und das siebte Kapitel fasst Nohls Vorlesung über die *Grundlagen der Nationalen Erziehung* zusammen. Im achten Kapitel gehen die beiden Autoren auf ihren Doktorvater Erich Weniger ein, im neunten auf die Krise der Zeitschrift *Die Erziehung* 1933–1937, und das zehnte Kapitel fasst die wesentlichen Ergebnisse der Studie zusammen.

Die beiden Autoren bedienen sich einer Vielzahl von Methoden. Über «berufsbiographische» und «mentalitätsgeschichtliche» Ansätze (S. 14) sowie mit den Ansprüchen einer «objektiven Hermeneutik» (S. 247) wird eine «Theoriegeschichte» angestrebt (S. 19). Im Zentrum steht eine These, nämlich dass Nohl erst im August 1933, an dem bereits erwähnten Treffen im Lippoldsberger Landheim – einem ländlichen Ort, an welchem sich die *Göttinger Schule* seit einigen Jahren zu geselligem Zusammensein und Weiterbildung getroffen hatte –, nationalsozialistisches Gedankengut adaptierte, das sich dann in der Vorlesung 1933/34 über die *Grundlagen der nationalen Erziehung*, die – wie Klafki und Brockmann immer wieder betonen – auf Wunsch der Studierenden abgehalten wurde, niedergeschlagen hat. Aufgrund von Briefen und Protokollen wird deutlich, dass Nohl zwar der Machtpraxis der Nationalsozialisten ablehnend gegenüberstand, aber im «Eigentlichen» des Nationalsozialismus, in der «Idealität» seines «innersten Kerns», etwas Wertvolles erkannte (S. 132ff., S. 140, S. 297ff.). Diese ‹geistige› Übereinstimmung schlug sich in der besagten Vorlesung in der Befürwortung der Zwangssterilisation von Erbkranken nieder (S. 197), der diskriminierenden Haltung gegenüber den Polen, Juden und «slawischen Volkselementen» (S. 199), der totalen Abwertung des Stadtlebens gegenüber der Verherrlichung des heimatlichen Volkslebens – wobei sich Nohl vorwiegend auf Wilhelm Riehl bezog – (S. 201) und der harschen Kritik am Sozialismus und der Frauenbewegung, welche die Auflösung der traditionellen Familien bewirkt hätten (S. 206ff.). Mit Bezug auf Fichtes *Reden an die deutsche Nation* preist Nohl die ‹tiefe› Bedeutung der deutschen Sprache (S. 211ff.), welche geistige Einheit bewirke, die politisch in Führernaturen wie Mussolini Entsprechung finden sollte (S. 220ff.). Das Entscheidende ist der Geist, der sich bereits in der «Bündischen Jugend» mit «ihrem Wissen um Führertum, Zucht, Mythos und Symbol» gezeigt habe (S. 224); «Geist» ist «Volkskraft und Volksbildung» (S. 226).

Klafki und Brockmann legen Wert darauf, dass Nohls «Annäherung» an den Nationalsozialismus nur partiell sei, weil dieser auch nach August 1933 erstens selbst das deutsche Volk nicht als reine Rasse, sondern als Rassengemisch betrachtet habe, zweitens gegen die Kastration (bzw. ‹nur› für volkshygienisch legitimierte Sterilisation) gewesen sei und drittens die Freiheit der wissenschaftlichen Forschung reklamiert habe (S. 301). Dennoch zeigen sich die beiden Autoren immer wieder «schockiert», charakterisieren Nohls Vorlesung als «inakzeptabel», finden Aussagen und Handlungen «schwer verständlich» und zeigen sich insgesamt «enttäuscht» (S. 304), weil sie Nohl und seinen Kreis sowie die gesamte geisteswissenschaftliche Pädagogik *vor* 1933 als «humanistisch fundiert» bzw. als «human» (S. 287; S. 90) taxieren. Ihr Fazit lautet, auch entgegen der viel kritischeren Literatur von Hasko Zimmer (bzgl. Nohl) oder Barbara Siemsen (bzgl. Weniger): «Eindeutige Belege für Nohls weitgehende, ausdrückliche Zustimmung zum Nationalsozialismus, genauer: zu Nohls positiver Deutung der ‹eigentlichen› Zielsetzungen des Nationalsozialismus, liegen nach unserem Kenntnisstand erst für den Frühherbst 1933 vor» (S. 199).

Diese Passagen zeigen, dass es Klafki und Brockmann, ungeachtet aller aufrichtigen und treffenden Kritik, letztlich um die Rehabilitation des ‹Eigentlichen› der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, das dann mit so unscharfen Begriffen wie «human» bezeichnet wird, geht. Gerade durch die Kritik an Aussagen *nach* 1933 erlangen die Konzepte *vor* 1933 höhere Dignität, die die Autoren mit wiederholter Kritik an der von einer Kontinuität anstelle eines Bruchs ausgehenden Forschungsliteratur verteidigen. Doch ist dieses Fazit überhaupt von derart grossem Interesse? Ist tatsächlich die Frage,

wann Nohl – salopp gesagt – nationalsozialistisch ‹wurde› (*vor* oder *nach* 1933), für die «theoriegeschichtliche» Rekonstruktion unserer Disziplin entscheidend?

Das zentrale Problem liegt, so scheint mir, im Umstand zu liegen, dass hier einmal mehr das Modell einer normativen Geschichtsschreibung zu Grunde liegt. Der Nationalsozialismus wird als moralisch abscheuliche Norm gedeutet, als das ‹Böse schlechthin›, das ‹plötzlich› real wurde und an dem nun moralisch gemessen wird, welche Personen sich wie zu dieser Norm verhalten haben (Ablehnung, Annäherung, Akzeptanz). Das scheinbar unmittelbare Auftauchen dieses ‹Bösen schlechthin› wird dabei terminlich festgelegt, nämlich auf die Wahl vom 5. März 1933, die wiederholt als «Machtergreifung» Hitlers (gelegentlich auch ohne Anführungszeichen) charakterisiert wird. Unterschlagen wird dabei, dass es sich *nicht* um eine «Machtergreifung» handelte, sondern um eine, zwar unter unfairen Bedingungen stattgefundene, demokratische Volkswahl, in welcher die Nationalsozialisten 44% der Stimmen erhielten und zusammen mit den 8% der DNVP die Mehrheit im Reichstag. Die ‹freien› Wahlen 1932 zeigen allerdings, dass dieser Wahlausgang nicht nur auf die Einschüchterung der Politiker und der Bevölkerung zurückgeführt werden kann (31. Juli: NSDAP 37%, DNVP: 6%; 6. November: NSDAP 33%, DNVP 8%). Die Vorstellung von einem totalen ‹Zivilisationseinbruch› 1933 ist weniger ein historischer Fakt als ein Konstrukt zur Entlastung der Zeit davor.

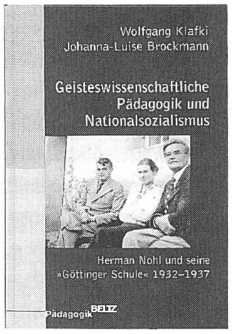
Um tatsächlich den Anspruch einzulösen, die «politische Dimension der Entwicklung Nohls und seines Freundes- und Schülerkreises» zu berücksichtigen (S. 15), wäre ein methodischer Rückgriff auf die seit den 1960er-Jahren diskutierten Methoden zur Analyse politischer Sprachen unverzichtbar gewesen. Diese vorwiegend im englischen Sprachraum entwickelte historische Methode geht gerade nicht von Einzelpersonen, Parteien oder Daten aus, sondern von der sprachphilosophischen Überzeugung, dass Theorien stets in bestimmten Sprachen formuliert werden, die das Denken sowohl der Gelehrten als auch des Volkes dominierten. Dadurch wäre die Bedeutung der Frage, ob Nohl *vor* oder *nach* 1933 nationalsozialistisch ‹wurde›, wesentlich relativiert und der Blick auf den Umstand geworfen worden, dass Nohl und mit ihm die gesamte geisteswissenschaftliche Pädagogik seit 1918 in Totalitäten (Nation, Volk, Persönlichkeit) dachten, die ihrerseits Demokratie ausschliessen. Die Autoren verweisen zwar zu Recht auf Nohls Demokratiedefizit (S. 254f., S. 293, S. 297), aber die Kritik bleibt verhältnismässig blass, weil sie von einer *Möglichkeit* der Vermittlung zwischen geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Demokratie ausgeht. Doch Denken in Totalitäten, die Annahme der Emanation von Geist oder die Preisung von Volksgemeinschaft sind mit der Vorstellung von Pluralität, Kontingenz oder einer Gesellschaft kommunizierender freier Bürgerinnen und Bürger grundsätzlich nicht kompatibel. 1933 ist deswegen primär von moralisch-biographischem Interesse; für eine «Theoriegeschichte» der Pädagogik hingegen ist dieses Datum dem Umstand gegenüber, dass die geisteswissenschaftlichen Pädagogen (in Übereinstimmung mit den Gelehrten ausserhalb der Pädagogik) in der überwiegenden Mehrzahl bereits in der Weimarer Republik keine theoretischen Alternativen zum wilhelminischen (sozial-)philosophischen und politischen Denken suchten, von geringerem Interesse und müsste daher eher als ‹Nagelprobe› der theoretischen Dignität der Diskussionen *vor* 1933 taxiert werden.

Ohne methodische Neuorientierung und ohne Evaluation anderer, nicht-deutscher pädagogischer Diskurse, das zeigt dieses Buch, war dies nicht möglich. Vor diesem Hintergrund gehört diese Studie letztlich selber in die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die Wolfgang Klafki zusammen mit Ilse Dahmer Ende der 1960er-Jahre verabschieden wollte (Dahmer/Klafki 1968).

Literatur

Berg, Nicolas: Der Holocaust und die westdeutschen Historiker. Erforschung und Erinnerung. Göttingen 2003

Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim 1968



Wolfgang Klafki/Johanna-Luise Brockmann: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine «Göttinger Schule» 1932–1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung.
Weinheim/Basel: Beltz 2002. 416 S., sFr. 87.–, € 54.–, ISBN 3-407-25250-1

Carlo Wolfisberg: Heilpädagogik und Eugenik

Heilpädagogische Geschichtsschreibung – eine differenzierte Erhellung einer umfassenden Problematik

■ Ursula Hofer

Dass eugenisches Gedankengut und dessen praktische Umsetzung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Schweiz durchaus diskutierbar war, ist in Bezug auf die Psychiatrie heute bekannt. Erst ansatzweise ist bislang dagegen die Rezeption eugenischer Theorien und Forderungen in der Heilpädagogik dargestellt worden (Schriber 1994). Mit dem vorliegenden Buch wird diese Lücke gefüllt, und gleichzeitig erhalten die Lesenden einen differenzierten Einblick in die His-

torie der Heilpädagogik der deutschsprachigen Schweiz. Der Autor ist dabei nicht der Versuchung erlegen, diese allgemein gültig und systematisch gemäss übergeordneten Kategorien darstellen zu wollen. Zu Recht, denn Ergebnisse vergleichender Forschung zeigen, dass es vor jedem Versuch, generell gültige Konstituierungslinien vorzuschlagen, darum gehen muss, Besonderheiten gesellschafts- und kultur-, aber auch fachrichtungsspezifischer und institutioneller Entwicklungen durch Bearbeitung der entsprechenden Quellenlage zu erhellen. So verfährt Carlo Wolfisberg, wenn er die Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz hinsichtlich ihrer Bezüge zur Eugenik analysiert und dabei zu Beginn die Frage aufwirft, ob es überhaupt opportun sei, sich auf eine *Schweizer* Heilpädagogik zu berufen. Seine berechtigten Zweifel an dieser verbreiteten Tradition manifestieren sich in der Tatsache, dass er stattdessen eine ab etwa 1920 konfessionell gebundene Heilpädagogik darstellt. Für die Bezüge der Heilpädagogik zur Eugenik zeichnet er demzufolge die Linien der protestantischen «Zürcher Heilpädagogik» und der katholischen Heilpädagogik. Explizit belegt er allerdings für Erstere, dass der Begriff nicht geografisch, sondern aufgrund der institutionellen Situation zu interpretieren ist (S. 17). Während er in der Folge für die protestantische Heilpädagogik Wissenschaftsnähe und interdisziplinäre Ausrichtung belegen kann, nimmt er in der katholischen Heilpädagogik eine «theologische Dominanz» (S. 272) wahr.

Methodisch greift der Autor zum Mittel der Diskursanalyse, verspricht er sich davon doch «Einsicht in die Bilder und Codes» (S. 36) wichtiger Akteure der beteiligten Disziplinen. Es gelingt ihm denn auch immer wieder zu zeigen, dass diskursive Ereignisse, wie zum Beispiel die Einführung des *Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* im Jahr 1934 (S. 219ff.) mehrheitlich nach disziplinspezifischen Codes aufgenommen und interpretiert wurden.

Seine interdisziplinäre, heilpädagogisch und historisch angelegte Studie ist ein passender Zugang zur in verschiedenen Disziplinen verankerten Thematik und zu ihrer diskursiv vorangetriebenen Entwicklung. Im ersten Teil seines Buches stellt Wolfisberg mit Hilfe aufwändiger und ausgedehnter Quellensichtung eine dreiphasige Entwicklung der Heilpädagogik, ausgehend von der Praxis, überleitend zur Profession und letztlich hinführend zur Konstituierung der Disziplin, vor. Eingangs stellt er die Geschichte heilpädagogischer Praxis in der Schweiz dar. Diese Praxis dient in der anschliessend skizzierten, um 1890 einsetzenden Phase der Entstehung und Ausgestaltung der entsprechenden Profession als wissens- und verfahrensmässige Grundlage. Und schliesslich, ab 1920, erfolgt die Ausgestaltung der Heilpädagogik als Wissenschaft. Mit der Entstehung einer Ausbildungsstätte und des europaweit ersten Lehrstuhls für Heilpädagogik steht die Bestimmung von Zürich als Zentrum der Professionalisierung und Disziplinentwicklung fest. Weil auf dieses Ereignis von katholischer Seite mit der Etablierung einer eigenen Ausbildungsstätte und eines eigenen Lehrstuhls reagiert wird, setzt allerdings zeitgleich eine nach Konfessionen aufgetrennte Entwicklung ein. In der konservativ-theologischen Prägung der katholischen Heilpädagogik, in deren geringen Ressourcen, aber auch in der besonderen Position und Person Josef Spielers, welcher das katholische Pendant zu Hanselmann darstellte, verortet er Gründe dafür, dass sich Pro- fession und Disziplin hier nur zögerlich herausbilden konnten.

Der zweite Teil setzt ein mit der Darstellung des Eugenikdiskurses, welchen der Autor als Verschränkung mehrerer Stränge belegen kann, zu denen insbesondere die Probleme des Alkoholmissbrauchs, der Degeneration, der Vererbung und Bevölkerungsentwicklung gehören. Auf dieser Grundlage kann er in der Folge das Verhältnis der Eugenik zur Heilpädagogik und deren je spezifische oder sich verbindende Ausprägungen von Vorsorge und Fürsorge abhandeln. Die im zentralen siebten Kapitel dargestellten Befunde zum Verhältnis von Heilpädagogik und Eugenik beziehen sich einerseits auf die Entwicklungen der Zürcher Heilpädagogik und andererseits auf diejenigen der katholischen Heilpädagogik. Hier fällt vorerst einmal das mengenmässige Ungleichgewicht auf: Mehr als doppelt so lang ist die Entwicklungsdarstellung auf Seiten der wissenschaftlich geprägten Zürcher Heilpädagogik.

Das Verhältnis von Heilpädagogik und Eugenik ist denn auch, so befindet Wolfisberg, in den beiden Entwicklungslinien grundsätzlich unterscheidbar.

Eugenisch beeinflusste Vorsorgebestrebungen, theoretisch ursprünglich vor allem in Medizin und Psychiatrie verankert, erhalten im durch Hanselmann ab 1930 stark naturwissenschaftlich-medizinisch geprägten und durch milieutheoretische Modelle ergänzten Zürcher Umfeld eine andere Resonanz als in den «vorsichtigeren» katholischen Kreisen. Den Grundtenor des variantenreichen Diskurses im Ersteren zeichnet Wolfisberg so, dass nach anfänglich betonter Zurückhaltung die negativen, «weichen» eugenischen Argumentationen vor dem Ausbruch des 2. Weltkrieges durchaus anschlussfähig sind. Sie werden in Gestalt der Forderung einer nachgehenden Fürsorge postuliert. Diese individuell ausgerichtete Massnahme soll allerdings nur im äussersten Notfall auf die Möglichkeit der Sterilisation zurückgreifen. Mit der akzentuierten Abgrenzung vom Dritten Reich und einem klar erkennbaren Rekurs auf die «geistige Landesverteidigung» werden solche Anlehnungen indessen zum heissen Eisen. Die gefährliche Gratwanderung eines eugenische Praktiken befürwortenden Diskurses wird ersetzt durch die verstärkte Betonung der konsequenten nachgehenden Fürsorge (S. 269ff.).

Der Hauptgrund des weitgehend wegfallenden Anschlusses an eugenische Argumente in der katholischen Entwicklungslinie liegt für Wolfisberg in der Tatsache, dass die in den 1930er-Jahren entstehende katholische Heilpädagogik sich als Teilbereich

der katholischen Erziehungswissenschaft versteht. Sie steht somit in engem disziplinärem Bezug zur Theologie, nicht aber zu den im eugenischen Diskurs aktiven Disziplinen Medizin und Psychiatrie. Aufgrund ihrer Einbindung in die päpstliche Position und der Distanzierung gegenüber reduktionistischen biologischen Tendenzen kann sich eine lediglich passive Rezeption negativer Eugenik einstellen, welche im Arbeitsfeld wirkungslos bleibt (S. 272ff.).

Die in beiden Entwicklungslinien sich 1945 abzeichnende diskursive Wende führt zum Bedeutungsverlust bisheriger eugenischer Anliegen. Gleichzeitig leben diese jedoch weiter als Argumente in der Forderung finanzieller Mittel zur Lebensgestaltung einer Klientel, welche nun eben angemessen zu unterstützen war, statt sie, gemäss nationalsozialistischer Praxis, der Vernichtung preiszugeben. Die damit von Hanselmann vorgeschlagene «Systematisierung der nachgehenden Fürsorge», welche infolge mangelnder Mittel und hemmender föderalistischer Strukturen allerdings nicht flächendeckend realisierbar war, ist durchaus nicht frei von sozialhygienisch eugenischen Bestrebungen. Und ebenso wenig sind die religiös besetzten Ziele der katholischen Heilpädagogik frei von repressiven Massnahmen, welche insbesondere auf eine Unterdrückung der Sexualität hinzielen (S. 305f.).

Insgesamt zieht Wolfisberg das Fazit, dass weiches, aber bisweilen auch härteres eugenisches Gedankengut, in Form von Forderungen nach Sterilisation als letztmöglicher Massnahme, den variablen und variantenreichen Eugenikdiskurs in der deutschsprachigen Heilpädagogik der Schweiz bestimmten. Eine umfassende Darstellung der Auswirkungen in der heilpädagogischen Praxis erscheint ihm angesichts der aktuellen Forschungslage noch verfrüht. Er geht aber doch davon aus, dass eugenische Gedanken den konkreten Erziehungsalltag nicht unbeeinflusst liessen.

Die umfangreiche Schrift von Wolfisberg besticht vor allem durch die Erhellung wechselwirksamer Entwicklungsfaktoren von Heilpädagogik als Profession und Disziplin. Mit ausgeprägter Liebe zum Detail gelingt es dem Autor, die oft verschlungen anmutenden Pfade dieser Entwicklung durch Aufdecken zugehöriger Antriebskräfte verstehbar zu machen. Wenn sich mit der Eröffnung neuer heilpädagogischer Arbeitsfelder, wie beispielsweise der nachschulischen Betreuung der Klientel (S. 192ff.), im Sinne einer «nachgehenden Fürsorge», intensivere Wirkungen des Eugenikdiskurses innerhalb der Heilpädagogik nachweisen lassen, so belegt dies die Notwendigkeit interdisziplinärer Betrachtungsweise in der Geschichtsschreibung.

Seine Befunde bestätigen ebenfalls die Wichtigkeit quellengestützter Darstellung unterschiedlicher disziplininterner Konstituierungsstränge. Diese stehen stets in je spezieller Beziehung zu Nachbardisziplinen und können sich aufgrund dieser Bezüge sehr unterschiedlich, ja sogar gegensätzlich entwickeln. Was die Forschungen von Wolfisberg ebenfalls klar belegen, ist die zentrale Bedeutung und Gestaltungskraft, welche der ideellen Ausrichtung der «Gründungsväter» der Disziplin zukommt. Die postmoderne Annahme, «dass alles immer auch anders sein könnte», lässt sich nicht negieren angesichts der Tatsache, dass die wissenschaftliche, aber auch ethisch-religiöse Argumentationsweise eines Promotoren wie Hanselmann auf Seiten der Zürcher Heilpädagogik einen massgeblichen Wegweiser darstellt. Auf der anderen Seite steht – neben der problematischen Figur Josef Spielers – Bopp, welcher Heilpädagogik nicht nur religiös, sondern explizit und ausschliesslich katholisch ausgerichtet haben will und in der Folge in Distanz zu den traditionellen Nachbardisziplinen geht. Damit wird er zum wichtigen Akteur einer fortan erkennbaren Aufteilung der Entwicklungslinien schweizerischer Heilpädagogik. Ein weiteres Verdienst des vorliegenden Buches liegt in der Darstellung von Heilpädagogik als heikler Gratwanderung zwischen angemessener erzieherischer und fürsorgerischer Unterstützung und kontrollierender Bevormundung ihrer Klientel. Untrennbar verwoben mit den Entwicklungen des eugenischen Diskurses sind die in Erziehung enthaltenen gegensätzlichen Pole von anzustrebender, aufklärerisch geprägter Autonomie des Menschen einerseits und seiner umfassenden, disziplinierenden Sozialisierung andererseits. Damit lässt sich der Bogen spannen zur ungebrochenen Aktualität von Fragen nach der Gewichtung individuums- oder gesellschaftsbezogener Zielsetzungen (heil-)pädagogischen Handelns.

Literatur

Schriber, Susanne: Das Heilpädagogische Seminar Zürich. Eine Institutionsgeschichte. Zürich 1994

Carlo Wolfisberg: Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800–1950).
Zürich: Chronos 2002. 480 S.
sFr. 68.–, € 44.90
ISBN 3-0340-0568-7

Lutz Wittenberg: Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien

Eine verpasste Chance, ein pädagogisches Experiment aus dem Umfeld von Alfred Adler historisch aufzuarbeiten

■ Rudolf Isler

Das Positive am Anfang. Lutz Wittenbergs Arbeit gibt einen guten chronologischen Überblick über die Individualpsychologische Versuchsschule in Wien. Er beginnt seine Dissertati-

on mit einem kurzen Abriss der österreichischen Geschichte für den Zeitraum, auf den sich seine Untersuchung bezieht (1918–1960). Im Anschluss daran beschreibt er, wie Adlers Individualpsychologie, die bereits in den 20er-Jahren stark pädagogisch und präventiv ausgerichtet war, auf Wiens Schulen zu wirken begann – über Lehrer/innen aus dem Adler-Kreis, über unentgeltliche Erziehungsberatungsstellen in der Stadt Wien, die auch Lehrerfortbildung anboten, und über sozialdemokratische Politiker mit Berührungspunkten zu den Adlerianern. Nach je einem kurzen Kapitel über die Grundbegriffe der Individualpsychologie und über die Lebensdaten der Hauptexponenten des Experiments kommt Wittenberg zum Kernstück seiner Arbeit: zum individualpsychologischen Schulversuch. Dieser bahnte sich mit informellen Vorläufern in einzelnen Schulklassen seit 1924 an. In den Jahren 1931–34 folgte dann die eigentliche Zeit des politisch sanktionierten individualpsychologischen Schulversuchs an einer städtischen Schule; die Praxis dieser drei Jahre versucht Wittenberg nun zu rekonstruieren und die enge Verbindung zur individualpsychologischen Theorie zu klären. Schliesslich beschreibt Wittenberg, wie das Experiment mit dem Austrofaschismus ein abruptes Ende fand, dass der Versuch nach dem Krieg zwar wieder reaktiviert wurde, aber nicht mehr seine Bedeutung der Zwischenkriegszeit erreichte und im Jahr 1957 endgültig verschwand. Ganz am Schluss weist der Autor darauf hin, dass der Schulversuch erkennbare Spuren im österreichischen Bildungswesen hinterlassen hat.

Sein Hauptanliegen scheint Wittenberg jedoch zu verfehlen. Die «Pädagogik der Individualpsychologischen Versuchsschule» gewinnt kaum Konturen. Ihre Praxis und Theorie werden nicht wissenschaftlich korrekt bestimmt. Das sie bedingende und dann zerstörende historische Umfeld bleibt undeutlich.

Das hängt zuerst einmal mit einem Mangel an Zuspitzung in der Fragestellung zusammen. Sie scheint – um nur einmal den Schwerpunkt der Arbeit anzusprechen – zu wenig auf das *Spezielle* der Adlerschen Psychologie ausgerichtet, sie fokussiert nicht die Differenz einer individualpsychologischen Pädagogik zu anderen pädagogischen Ansätzen. So zieht der Lehrer als «Kontaktsucher», als «Entlaster», als «Enthüller», als «Trainer» und als «Ablöser» am Leser vorbei, ohne dass klar wird, dass vor allem die Funktion des «Enthüllers» spezifisch individualpsychologisch ist. Ganz ähnlich verhält es sich mit den Gemeinschaftsfunktionen, die im Versuch den einzelnen Klassen zugewiesen werden. Was das individualpsychologisch fundierte Wiener Experiment hier von anderen zeitgenössischen Versuchen oder gar von einer ‹normalen› öffentlichen Schule unterscheidet, wird nicht klar.

Der wirkliche Mangel der Arbeit ist aber ein Mangel an Kritik. Drei Beispiele. Es ist zuerst einmal schwer verständlich, dass reihenweise Texte von Exponenten des VPM und der Zürcher Schule von Friedrich Liebling kommentarlos ins Literaturverzeichnis Eingang finden. Dann ist unverständlich, dass weder Nohl noch Flitner noch Röhrs oder Oelkers, sondern nur gerade Scheibe dort erscheint – legt doch der Untertitel «Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie» nahe, den nicht unproblematische Begriff ‹Reformpädagogik› mindestens zu diskutieren. Schliesslich erfolgt die versuchte Rekonstruktion der pädagogischen Praxis in der Versuchsschule anhand von Quellen, deren Distanz zum Geschehen ganz unterschiedlich ist; es wird nicht erwogen, dass zum Beispiel die «Eigendarstellungen» der Schulleiter nicht zwingend die Praxis abbilden, sondern ebenso gut in die Praxis projizierte individualpsychologische Theorie sein können. Insgesamt ist der hier angesprochene Mangel an Kritik ein Mangel an kritischer Textanalyse, also an sorgfältigem wissenschaftlichem Arbeiten.

Dass zeitbedingte Positionen von Otto Spiel und Ferdinand Birnbaum, den beiden Hauptakteuren des Schulversuchs, keiner Kritik unterzogen werden, ist etwas weniger gravierend, aber eben doch schade. Zwei Beispiele. Der für jede individualpsychologische Pädagogik so zentrale Begriff der Gemeinschaft wird von Adler *sub specie aeternitatis* formuliert und nicht konkretisiert – eine am Anfang der 30er-Jahre auch innerhalb der Individualpsychologie sehr kontrovers diskutierte Position, die übrigens zur Abspaltung von linken Individualpsychologen geführt hat und die eben deshalb so problematisch war, weil ihre vage Formulierung einer völkischen Vereinnahmung des individualpsychologischen Gemeinschaftsbegriffs wenig entgegensetzte. Eine Frage von solcher Tragweite müsste eigentlich detailliert diskutiert und die Position, die Spiel und Birnbaum zu ihr einnahmen, kritisch beleuchtet werden. Genauso müssten die invasiven erzieherischen Interventionen diskutiert werden, die der Lehrer als «Enthüller» vornimmt. Er deckt in schon fast therapeutischer Art dem Kind seine unbewussten Lebensziele auf, um es, nacherziehend, zu einem besseren Lerner und Mitglied der Gemeinschaft zu machen – kein Kommentar!

An sich richtig ist, dass Wittenberg in seiner Arbeit politische Zusammenhänge anspricht. Aber auch hier fehlen Zuspitzung und kritisches Weiterdenken. Dass es ein breites und ursprüngliches, stark sozialistisches Element der Individualpsychologie war, das ihren Untergang und gleichzeitig das Ende des Schulversuchs besiegelte, wird nur vage angedeutet. Die personellen Verflechtungen zwischen Sozialdemokratie und Individualpsychologie werden nicht in ihrer ganzen Breite erfasst, und so wird auch nicht wirklich klar, dass der Austrofaschismus für beide nur *einen* Akt des Zerschlagens aufgewendet hat.

Trotz aller Kritik sollte man sich die Arbeit von Wittenberg merken. Im Zusammenhang mit der gut dokumentierten Chronologie hat er in quasi archäologischer Arbeit umfassendes Quellenmaterial ans Tageslicht gefördert und am Schluss der Arbeit

übersichtlich aufgelistet. Wer die Spezifika der individualpsychologischen Versuchsschule und damit der Adlerschen Pädagogik in ihrer Theorie und – soweit überhaupt möglich – in ihrer Praxis historisch aufarbeiten und kritisch würdigen will, ist darauf angewiesen. Wittenbergs Forderung, die «nun zugänglichen Quellen in einer kommentierten Quellenedition zu veröffentlichen», kann denn auch zugestimmt werden.

Lutz Wittenberg:
Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie.
Mit einem Vorwort von Helmut Engelbrecht.
Wien: WUV Universitätsverlag 2002. 437 S.
sFr. 77.–, € 43.70
ISBN 3-85114-739-1

Robert Black: Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy

Akribische Grundlagenforschung zur Differenzierung des humanistischen Lehrdiskurses

■ Anja-Silvia Göing

Eine wissenschaftliche Erforschung des Epochengrenzen überschreitenden Diskurses um schulisches Lernen in Mittelalter und Früher Neuzeit ist ein Desiderat der Historischen Bildungsforschung. Die Analyse von Schulbüchern über vier Jahrhunderte hinweg, die Robert Black in seinem Buch unternimmt, ist dafür wegweisend. Mit philologischer Kärrnerarbeit geht Black von der Auffindung und Analyse tatsächlich verwendeter Schulbücher für den Unterricht des Faches Grammatik an den italienischen Lateinschulen aus. Diese wertet er bis hin zu den Randglossen aus, um den Umgang mit antiken Texten und mittelalterliche Lerntradition auf schulischer Ebene zu untersuchen. Durch seine akribischen Vergleiche auf der einen und den langen Untersuchungszeitraum auf der anderen Seite macht er Entwicklungsschritte innerhalb der Unterrichtsgestaltung deutlich, die sich vor allem auf das 13. und 14. Jahrhundert konzentrieren. Damit weist er nach, dass das Innovationspotential dessen, was mit dem Begriff «Humanismus» umschrieben wird und allgemein in das 15. Jahrhundert datiert wird, auf grammatikalischer Ebene ohne Antwort verblieb. Viele Zitate und die beigefügten Listen im Anhang machen seine Untersuchungen intersubjektiv überprüfbar. Seine methodisch vorbildliche Art lässt allerdings Fragen offen. Diese betreffen den äusseren Rahmen der Untersuchung. Es handelt sich um die Herstellung eines Bezugs zur Kategorie der «humanistischen Erziehung», welche gleich in der Überschrift und im ersten, einleitenden Kapitel erscheint. Diese Kategorie suggeriert eine Untersuchung, die breiter angelegt sein muss als die Rekonstruktion von Schulbuchsemantiken. Hierhinein spielen die aus Zeit- und Platzgründen erforderlichen räumlichen und sachlichen Beschränkungen – auf den Florentiner Raum, das Medium Schulbuch und die Ausformulierung des Lateinunterrichts. Durch die Ausblendung etwa der agierenden Gestalten in ihrem sozialen Umfeld und ihren intersubjektiven und kommunikativen Verbindungen oder der Entwicklung weiterer, dem Kanon der *artes liberales* zugehöriger Fächer, wird zum einen die Unterrichtssituation und zum zweiten die Entwicklung des Lehrplans nur unvollständig abgebildet. Die Notwendigkeit weiterführender Untersuchungen zeigt Black auf, indem er bereits in seinen Grenzen Ergebnisse nachweisen kann, die konträr zu den bisherigen Forschermeinungen stehen. So belegt er einen Hauptanteil traditioneller philologischer Elemente selbst in den Lehrbüchern berühmter Humanisten des 15. Jahrhunderts. Ein bildungshistorischer Einblick in den spätmittelalterlichen «humanistischen» Lehrdiskurs, der um die Fragen nach Modell- und Theoriedenken nicht herumkommt sowie das gesellschaftliche Umfeld mitbedenkt, steht demnach noch bevor.

Black untersucht nicht die literarischen und philosophischen Erzeugnisse der Absolventen der *studia humanitatis*, wie der Titel nahe legen könnte, sondern wendet sich dem Grammatikunterricht in den Lateinschulen Italiens zu. Aufgrund der Quellenlage beschränkt er sich in seinen Untersuchungen auf den Umkreis von Florenz. Es ist die erste Arbeit auf diesem Gebiet, die den Zeitraum von 1100–1500 umfasst und methodisch flächendeckend mit dem Vergleich unterschiedlicher Lehrwerke arbeitet. Dolch (1982), um das meistzitierte deutschsprachige Buch zu nennen, führt nur sporadisch das eine oder andere gelesene Lehrbuch des Mittelalters auf, ohne näher auf die Komplexität der Lehrtradition einzugehen. Grendler (1989) hingegen widmet sich zwar der Lehre, fängt in seiner Recherche jedoch erst im 14. Jahrhundert an, welches gemeinhin als der Beginn einer grösser angelegten Schulreform im Schatten der ersten Humanisten galt, die sich dann im 15. Jahrhundert ausbreitete. Die Ergebnisse Blacks zeigen, dass als Neuerung – nach der Trennung von elementarem und fortgeschrittenem Grammatikunterricht – bereits im 13. Jahrhundert ein fortgeschrittener Grammatikunterricht eingeführt wurde, der auf einer sprachlogischen Grundlage beruhte, die in der Folge eine Systematisierung erfuhr. Im frühen 14. Jahrhundert wurde dann begonnen, die Umgangssprache, das *volgare*, zur Erläuterung der fortgeschrittenen Grammatik heranzuziehen. Dies belegt der Autor eindrucksvoll mit einer Untersuchung der Randglossen verwendeter Schulbücher. Im 15. Jahrhundert dagegen stagnierte die Entwicklung der Unterrichtsdidaktik. Nachweislich wurden die im 13. und 14. Jahrhun-

dert entwickelten Lehrbücher einschliesslich des *Doctrinales Alexandres de Villedieu* von 1199 verwendet. Beispielhaft belegt der Autor gegen die gängige Forschungsmeinung darüber hinaus, dass sogar die selbst verfassten Grammatiken berühmter Humanisten – er nennt namentlich Guarino Veronese (*Regule grammaticales* 1418) und Niccolò Perotti (*Rudimenta grammatices* 1468) – keine einschlägigen Veränderungen zu Gunsten der Lehrform oder eines stärker auf revidierten antiken Quellen basierenden Inhalts vornahmen. Allerdings fand im 15. Jahrhundert eine Neugewichtung der gelesenen Autoren statt: Während Boethius bis zum Ende des 15. Jahrhunderts langsam aus dem Unterricht genommen wurde, fanden insbesondere Vergil und Cicero grosse Popularität. Der Leser bleibt uninformiert, ob es sich bei den im 15. Jahrhundert gelesenen Werken bereits um textkritisch verbesserte Ausgaben handelte. Diese Information würde helfen, dem «humanistischen» Charakter des Unterrichts auf der Ebene der philologischen Textkritik näher zu kommen. Die Schlussfolgerungen des Autors mag man teilen oder nicht: Aufgrund der fehlenden faktischen Evidenzen sieht der Autor die verbal belegte Abgrenzung der Humanisten-Lehrer des 15. Jahrhunderts gegenüber den traditionell geschulten Lehrern hauptsächlich als Legitimation und Selbstbehauptung einer neuen Berufsklasse im herkömmlichen Schulsystem.

Interessant und wegweisend für Folgeuntersuchungen etwa der Fächer Rhetorik oder Philosophie des Artes-Kanons, die ja traditionell und insbesondere seit den Ausführungen Eugenio Garins (1957/1966) besonders bedeutungsgeladen für die Entwicklung einer «humanistischen Lehrtradition» gehalten werden, ist die Beschränkung des Autors auf die flächendeckende Untersuchung eines Mediums – des verwendeten Lehrbuchs – im Rahmen eines Fächerkomplexes – hier der Grammatik. So kann er methodisch korrekt eine Ebene, nämlich die normative Ebene derjenigen verwendeten Lehrbücher, die sich auf eine ähnliche Funktion beziehen lassen, vergleichen. Inwieweit die Lehrform, etwa das Unterrichtsgespräch, oder das von Kessler (1998) anhand der Analyse des Lehrtraktats Battista Guarinos als epistemologisch interessant herausgestellte «Exzerpieren» von Wissensaussagen von diesen traditionellen Grundlagen abweichen und in die Richtung eines eigenen Lehrdiskurses führen, kann ergänzend nur durch Folgeuntersuchungen an anderen Medien geklärt werden, die etwa mehr die faktische oder die reflexive Seite der Überlieferung in den Blick nehmen. Hier würden sich als Quellengattungen insbesondere die Viten und Selbstzeugnisse des 12. bis 15. Jahrhunderts anbieten, die bislang im Lernkontext zu wenig Aufmerksamkeit erhielten. Sie könnten ein reflexives Bild über das Lernen vermitteln. Dieses jeweilige subjektive Bild im Vergleich ist von hoher begrifflicher Bedeutung für den Impetus eines revidierten Lehrdiskurses und könnte auf diese Weise in eine dialektische Verbindung mit den Aussagen Blacks treten. Durch die Verknüpfung solcherart verschiedener Ansätze könnte ein methodisch pluralistisch angelegter Beitrag in der Forschergemeinschaft entstehen, der ausgehend von den wegweisenden Untersuchungen Robert Blacks die vielschichtige Verwobenheit des humanistischen Lehrdiskurses begrifflich zu erhellen in der Lage ist.

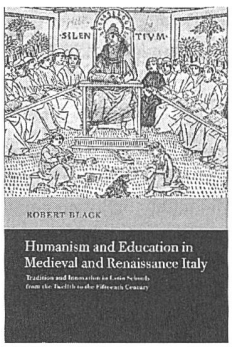
Literatur

Dolch, Josef: Lehrplan des Abendlandes. Darmstadt 1982

Grendler, Paul F.: Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning, 1300–1600. Baltimore/London 1989

Garin, Eugenio: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik II. Humanismus (1957). Reinbek 1966

Kessler, Eckhard: Der Humanismus und die Entstehung der modernen Wissenschaft. In: Enno Rudolph (Hrsg.): Die Renaissance als erste Aufklärung. Bd. 3: Die Renaissance und ihr Bild in der Geschichte. Tübingen 1998



Robert Black:
Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy: Tradition and Innovation in Latin Schools from the Twelfth to the Fifteenth Century.
Cambridge: Cambridge University Press 2001. 489 S.
£ 55.–
ISBN 0-52140-192-5

Iris Schröder: Arbeiten für eine bessere Welt

Männerwohl und Gemeinwohl ist nicht zwangsläufig Frauenwohl

■ Alexandra Zelfel

Iris Schröder hat sich in ihrer historischen Dissertation das Ziel gesetzt, Tätigkeitsfelder sozialer Arbeit in ihren Anfängen zu fokussieren und im Rahmen bürgerlicher Reformprojekte zu gewichten. Ihr Interesse gilt in erster Linie der Tatsache, dass Frauen an diesen Reformentwürfen massgeblich beteiligt sind. Die Studie dokumentiert, wie «Sozialreformerinnen» im deutschen Kaiserreich das Feld der «Sozialen Arbeit», das «Frauenwohl» und die «weibliche Eigenart» inhaltlich fassen und ausgestalten. Der «Fleckenteppich» an initiierten Sozialprojekten zugunsten des Frauenwohls soll das männlich dominierte Agieren für das Gemeinwohl korrigieren. Schröder zeichnet filigran nach, wie sich Verbindungslinien von der bürgerlichen Frauenbewegung hin zur Wohlfahrt und Politik mit den jeweiligen Höhen und Tiefen entwickelt und verzweigt haben. In ihren Ausführungen wird deutlich, wie engagierte Frauen im Untersuchungszeitraum zwischen 1890 und 1914 vom festen Glauben gemäss dem vorherrschenden Zeitgeist getragen sind, nicht nur das eigene Leben, sondern auch die Gesellschaft verändern zu wollen. Diese «Reforme-

rinnen» leben für «eine bessere Welt». Sie wollen als Bürgerinnen an politischen Entscheidungen des Staates partizipieren und am Aufbau eines mehrschichtig angelegten Wohlfahrtsstaates teilhaben. Schröder illustriert diesen Weg der Protagonistinnen, der nicht theoretisch als «Caritas» (S. 81) von oben entworfen, sondern mit den Hilfsbedürftigen an sozialen Brennpunkten erprobt wird.

Bezeichnend ist der durchgängige Zug der Studie mit tradierten «Wahrheiten» aufzuräumen. Schröder identifiziert die in der Literatur immer noch fortgeschriebenen Richtungen der deutschen Frauenbewegung als überholungsbedürftig. Sie geht davon aus, dass gerade die sozialreformerischen Projekte «quer zu diesen Richtungskämpfen lagen» (S. 14). Die Historikerin betont, dass es äusserst wichtig sei, bei der Analyse von sozialreformerischen Projekten sowohl die Interaktionen zwischen den Richtungen der institutionalisierten Frauenbewegung (die Proletarierinnen kommen insgesamt etwas zu kurz) als auch die mit dem Männerstaat zu betrachten.

In fünf unabhängig voneinander lesbaren Kapiteln stellt sie Handlungsdiskurse sozialer Arbeit vor.

Kapitel 1 umfasst die Problematik, die soziale Frage als Frauenfrage zu diskutieren. Exemplarisch werden in drei grösseren Themenkreisen anhand von Regionalstudien und überregionalen Untersuchungen soziale Probleme der 1890er-Jahre und ihre Lösungsversuche unter dem Leitmotiv des Frauenwohls dargestellt. In Kapitel 2 richtet die Autorin den Blick der Leserschaft auf die Zulassung von Frauen zum Amt des Armenpflegers, das bisher nur Männern zukam. Aus den rekonstruierten Debatten wird ersichtlich, wie konfliktbehaftet die Kommunikation mit bestehenden Fürsorgeinstanzen dieser Zeit ist. Hinter allen Reformprojekten wird das Votum sichtbar, die bisher praktizierte Denkart, Männlichkeit mit Politikfähigkeit gleichzusetzen, zugunsten des Frauenwohls erweitern zu wollen. Nach der Jahrhundertwende tritt die Verknüpfung und Bedeutsamkeit von religiösen Motiven für ein Engagement von Frauen in der Sozialarbeit in den Vordergrund. Schröder stellt in ihrem dritten Kapitel die Hauptströmungen der konfessionell gebundenen Frauenverbände und ihre sozialreformerischen Programme dar und kommt zu dem Ergebnis, dass diese phasenweise bremsend auf die sozialen Projekte gewirkt haben. Die Historikerin diskutiert Konfliktlinien und Gemeinsamkeiten auf dem Hintergrund der Frage, inwieweit alle Bewegungen den Wandel von sozialer Arbeit begünstigen und voranbringen. Kapitel 4 widmet sich dem Schlüsselthema der Frauenbewegung, der Frauenbildung. Diese wird auch im Bereich der sozialen Arbeit als die entscheidende Zugangsvoraussetzung eingestuft, die helfen soll, rein wohltätig-karitative Tätigkeiten auf eine höhere, reflektierte und das Ehrenamt ablösende Stufe zu heben. Wie Ziele, Lern- inhalte und Vermittlungsformen sozialer Bildung zu dieser Zeit aussehen, zeigen regionale Studien. Soziale Bildung wird immer auch als politische Bildung interpretiert. Das Schlusskapitel 5 resümiert in drei grossen Themenkreisen, welche Politik ausgewählte soziale Projekte der Frauenbewegung über Jahrzehnte praktizieren und wie diese Politik öffentliche Sozialpolitik verändert. Im ersten Teil werden exemplarische Beispiele kommunaler Initiativen der Frauenbewegung diskutiert, die Einfluss auf die Sozialpolitik nehmen. Im zweiten Teil widmet sich die Autorin der Jugendbewegung innerhalb der Frauenbewegung, die mit einer bisher nicht gekannten Dynamik impulsgebend und im Kern verändernd auf bestehende Konzeptionen einwirkte. Abschliessend beschreibt der dritte Teil den Hauptkonfliktpunkt sozialer Arbeit, die Balance zwischen unbezahlter und bezahlter Sozialarbeit, der in der gesamten Studie stringenter hätte verfolgt werden können.

Die Darstellung zeigt durchgängig, wie die zu dieser Zeit stattfindenden Politisierungsprozesse auf die Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit und Wohlfahrt entscheidend Einfluss nehmen. Es wird ersichtlich, wie brüchig und asymmetrisch der Politisierungsprozess verläuft und durch die Geschlechterdifferenz eine sehr eigene Dynamik und Wendung erhält. In diesem Zusammenhang hätte die «ideelle Kontinuität» (S. 11) der weiblichen Reformvorhaben deutlicher herausgearbeitet werden können. Eine Zuspitzung auf eine Konfliktlinie quer durch alle geschilderten Projekte hätte die schon gute Lesbarkeit der Studie noch erhöht (Kompetenzzuwachs durch Akademisierung oder Ausbau des Ehrenamtes).

Insgesamt gibt Schröders Studie keine einfache Antwort auf die komplexe Interdependenz von Wohlfahrt und Frauenbewegung, von Frauenwohl und Gemeinwohl. Sie bündelt Quellen einer sich in zwei Jahrzehnten rasant entwickelnden sozialen Bewegung und widerlegt einen Frauen dieser Zeit zugeschriebenen konservativen Zug sehr klar. Der weite Weg sozialreformerischer Frauenbewegungspolitik von «kleinräumig agierenden lokalen Reforminitiativen» hin zu «grossräumig angelegten staatlichen Gesetzesregelungen» (S. 330) ist mit dieser Studie umfassend dokumentiert.

Iris Schröder:
Arbeiten für eine bessere Welt. Frauenbewegung und Sozialreform 1890–1914.
Frankfurt/New York: Campus 2001. 368 Seiten
sFr. 69.–, € 39.90
ISBN 3-593-36783-1