

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Band: 15 (1993)

Heft: 1

Buchbesprechung: Buchbesprechungen = Recensions

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 19.11.2024

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

Plake, Klaus: *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Münster: Waxmann 1991, 264 Seiten.

Die Historiographie der Reformpädagogik hat sich in jüngster Vergangenheit vermehrt wieder mit Defizitanalysen des eigenen Forschungsgegenstandes befasst. Bestrebt, eine vertiefte Sicht jener pädagogischen Motive zu erlangen, die nach der Jahrhundertwende als «Reformpädagogik» in die geisteswissenschaftliche Geschichtsschreibung der Pädagogik eingegangen ist, kritisieren bereits in den siebziger Jahren vereinzelt Beiträge den thematischen Kanon der Rezeption reformpädagogischer Gehalte als willkürlich, abhängig von persönlichen Vorlieben der Forschenden, politische Phänomene ausblendend, vornehmlich auf Deutschland bezogen und personenzentriert. Die Palette der Themata, so einige aus der folgenden Dekade stammenden Einwürfe, habe sogar gegenüber jener, die seitens einer früheren Generation von Chronisten (unter ihnen Röhrs und Scheibe) ausgemalt worden ist, an Farbe verloren. Gerade die Versuche aber gehören längst schon als politisch einseitig, ungebührlich verallgemeinernd und wesentliche Fakten ausser acht lassend selber zur Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik. Die Veröffentlichungen während der vergangenen Dekaden haben indessen gezeigt, dass sich die erziehungsgeschichtliche Forschung zur Reformpädagogik bemüht, die schon in den sechziger Jahren monierten Lücken zu schliessen. Innerhalb dieses Prozesses werden unablässig neue Fragen gestellt, in der Regel bislang unbekanntes Desiderata belegend. Diese konzentrieren sich derzeit auf die methodische Ausrichtung erziehungsgeschichtlicher Forschung zur Reformpädagogik, weisen auf bisher nicht beachtetes (einzelne Schulen und Schulversuche, Personen) hin, werfen das Problem «Mikroanalysen versus Makroanalysen» auf und nehmen sich internationaler und vergleichender Aspekte des Phänomens an. Nicht zuletzt ist mit der angesprochenen, gelegentlich selbstkritisch vorgetragenen Besinnung auf die Defizite des Forschungsstandes die Forderung nach dem Aufarbeiten der Geschichte der Rezeption reformpädagogischen Denkens und Handelns in wissenschaftsgeschichtlicher Absicht verbunden.

Vor dem knapp umrissenen Hintergrund ist eine Publikation einzuschätzen, die in wissenssoziologischer Absicht den in ihrer Einleitung unterstellten Paradigmenwechsel von herbartianistischer zu reformpädagogischer Doktrin erläutert. Mit seiner Studie liefert Klaus Plake einen kontroversen, innerhalb der bisherigen Rezeption, was den Ansatz anbelangt, querliegenden – und somit wertvollen Diskussionsbeitrag zur Deutung der Reformpädagogik. Es geht demnach um eines der Probleme, welche die Rezeptionsforschung der Reformpädagogik seit ihrem Beginn beschäftigt haben: das Verhältnis von Herbartianismus und Reformpädagogik. Plake stellt seine, den Übergang von herbartianistischer zu reformpädagogischer Erziehung und Schule thematisierende These ins Zentrum der Analyse. Er erklärt den Wandel vom einen zum anderen Paradigma («... grundlegende Zäsur von alt und neu»), indem er – die «soziale Korrelation des Wissens, d. h. die soziale Einbindung der Wissensproduzenten und -rezipienten» (S. 7) in Rechnung stellend, pädagogisches Denken, Schule und Unterricht sowohl vor als auch nach dem als paradigmatisch angenommenen Wandel untersucht. Soll Kulturwissenschaft nicht Gefahr laufen, an der Wirklichkeit vorbeiführendes Wissen zu produzieren, sei laut Plake das «hermeneutische Potential» der Wissenssoziologie zu aktivieren. Gegen eine reine Ideengeschichtsschreibung der Pädagogik gelte es, Veränderungen in Lebenssituationen nachzufühlen, die ihrerseits wiederum Ideen zur Erziehung veränderten.

Bereits diese Annahme des Autors provoziert zum einen die Frage nach dem realen Abdruck einer «dramatischen Richtungsänderung der Gedankenentwicklung» (S. 9) und den Bedingungen ihrer Darstellbarkeit, zum anderen den Hinweis darauf, ob Plake mit

der Unterstellung eines Paradigmenwechsels nicht einer platten reformpädagogischen Semantik aufsitzt, die die Reformpädagogen damals bemühten, um sich als «Reformer» von der «alten Pädagogik» abzuheben. Weiter sei erwähnt, dass ein wissenssoziologischer Ansatz, so wertvoll er die bisher erprobten ergänzen dürfte, in seiner übergreifenden Argumentation genau jene Feinstruktur «reformpädagogischer Morphologie» einebnet, die zu erheben eine der erklärten Absichten jüngster rezeptionsgeschichtlicher Studien zur Reformpädagogik ist. Auf die drei Einwände ist zurückzukommen. Doch zunächst zur Argumentation, deren Bestandteil aus der Zeit vor der Zäsur der Protestantismus, die Aufklärung und der Herbartianismus, für die Epoche nach ihr Industrialisierung und Reformpädagogik sind.

Plake untersucht in der Folge die realsoziologischen Begleitumstände des Paradigmenwechsels, d. h. das ökonomische Subsystem, welches in seiner Optik damals die Pädagogik von Zwängen entbunden habe, die zuvor die schulische Erziehung nachhaltig bestimmt hätten. Einem beschleunigten sozio-ökonomischen Wandel (von vorindustrieller Produktion zu industrieller Produktion) muss demnach ein pädagogischer Paradigmenwechsel folgen (von Erziehungstheorie 1 zu Erziehungstheorie 2). Ein solcher ist jedoch dann erst beobachtbar, wenn als «Schleusen» wirkende Realfaktoren die Durchsetzung neuen Wissens erlauben. Die «neue Sicht» von Bildung und Erziehung, von Kind und Jugendlichem setzt sich also deshalb durch, «weil sie als passender gegenüber den Anforderungen der Zukunft empfunden werden» (S. 15). Die Pädagogik Herbarts dagegen, die «alte Lösung», bricht zusammen, als die durch die alte Schule und durch den asketischen Protestantismus geprägten Sozietugenden dysfunktional werden. Das herbartianistische Paradigma, in das pietistische (Selbst- und Gefühlskontrolle, Konsumverzicht) und spätaufklärerisch-philanthropische Konzepte (Brauchbarkeit, Lustverzicht, Selbstdisziplinierung) eingeflossen sind, hat die deutsche Wirtschaftsgeschichte bis 1900 begleitet; es entspricht lange den Erfordernissen, die eine sich verändernde Gesellschaft mit sich bringt. Laut Plake hat Herbart, in der geistigen Tradition des Pietismus und der Aufklärung stehend, die von beiden geforderte innerweltliche Askese in den Unterricht verlagert. In ihm versuchte er, dem «Geist des Kapitalismus» eine neue sittliche Basis zu geben: Die für die moderne Wirtschaftsgesinnung wichtigen Persönlichkeitsmerkmale (Leistungsstreben, Bereitschaft zur Askese) werden von Herbarts «erziehendem Unterricht» sittlich überhöht. Wesentlich sind ihm Opferbereitschaft und eine durch innere Kontrollen zu verwirklichende Disziplin. Herbarts Pädagogik verlangt also die Umstellung auf einen durch metrische Zeiteinteilung geregelten Lebensrhythmus, wie ihn ebenfalls der Industrialismus von den Menschen erfordert. Die Herbartianer radikalisierten den Herbartischen Ansatz zu einer szientifizierten, technisierten Pädagogik als einer Berufswissenschaft für Erzieher. Plake: «Was bei Herbart angedeutet, offengelassen, als bloße Möglichkeit hingestellt wird, bringen die Herbartianer auf eindeutige Formeln» (S. 136).

Aus dem Verlauf der Industrialisierung ergeben sich Konsequenzen, die den Siegeszug des Herbartianismus verständlich machen. Der Erfolg der industriellen Revolution ist Plake zufolge nur möglich, wenn man damals dem Bildungssystem besondere Aufmerksamkeit schenkt, da Fortschritt als von Wissenschaft und Schule abhängig definiert wird. Eine Pädagogik, die «Regierung» und «Zucht» zu ihren Eckpfeilern macht, ist dem wirtschaftlichen Prozess dienlich. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verändert sich hingegen die Makrostruktur der Gesellschaft, was die «alte», individualistische, starre Pädagogik zu ihr in Opposition bringt.

Erste Anzeichen der Kritik an der Institution sieht Plake in der Überbürdungsdebatte, deren Verlauf er untersucht.

Mit fortschreitender Industrialisierung tauchen neue wirtschaftliche Notwendigkeiten auf: Ebenso wie zuvor die herbartianistische Schule nötig war, um den Prozess der industriellen «take-off» abzustützen, bedarf es nun einer «neuen Schule», um die Entwick-

lung des Konsums voranzutreiben. Offensichtlich vermag die auf Konsumverzicht, Aufschub und bedürfnislose Berufsarbeit setzende «alte Schule», begründet auf «kognitiver Selbstzucht» (Plake), die Kinder nicht auf eine industrialisierte, konsumorientierte Lebensweise, «auf das Leben» vorzubereiten, denn nun ist nicht mehr Mässigung, sondern Weckung der Bedürfnisse gefragt. «Lebensgenuss wird zu einer Erfordernis der Zeit» (S. 168). Das heisst nichts anderes, als dass sich die Anforderungen der gesellschaftlichen Gruppen an die Ethik umkehren, wenngleich die Verpflichtung zu disziplinierter Arbeit weiterhin bestehen bleibt. Verbreiterte Verbrauchsmöglichkeiten, mehr Freizeit aufgrund vermehrt maschineller Produktion motivieren das Erwerbstreben fortan durch Konsumansprüche, wenigstens, was den Freizeitbereich betrifft. Pädagogik muss darum für genussfreudige Positionen der Menschen sorgen, die – anders als zuvor – über die Pflege der Körperkultur Sinnlichkeit zulassen und Gefühle respektieren. Zwar sind sich Plake zufolge die Reformpädagogen dieser Zusammenhänge nur unklar bewusst. Trotzdem bewirken die Reformen «eine Bereicherung des kulturellen Lebens, das damit eine neue, «marktgerechtere» Form erhält» (S. 164) – in einer Gesellschaft, deren Wachstumsproblematik sich von der Produktion zum Konsum verlagert hat. Brisant gewordene Veränderungen der Sozialstruktur um die Jahrhundertwende, so Plakes Schluss, schaffen unübersehbare gesellschaftliche Schwierigkeiten, was die Akzeptanz für ein «neues Wissen», das der Reformpädagogen, sprunghaft erhöht.

Anhand der kunsterzieherischen Initiativen Lichtwarks, der arbeitsschulpädagogischen Didaktik Gaudigs, der Sicht Ellen Keys sowie am Beispiel der Jugendbewegung belegt der Autor dann die Charakteristika des neuen Paradigmas, schliesslich auf einen parallel dem pädagogischen verlaufenden Paradigmenwechsel in der Betriebswirtschaftslehre (vom Taylorismus zum Human Relations-Ansatz) verweisend.

Was an diesem Buch zur Lektüre einlädt, ist die wissenssoziologische Optik eines Paradigmenwechsels sowie die luziden Skizzen des Pietismus, Protestantismus, der Aufklärungs- und philanthropischen Pädagogik. Zugleich ist damit ein erster Ansatzpunkt zur Kritik angesprochen: Zwar gesteht Plake die zeitweilige Interdependenz zweier konkurrierender Denkansätze ein, vertritt also keinen unmittelbaren Umschwung von «alter Schule» in Reformpädagogik. Damit läge der Gedanke eines evolutiven Prozesses nahe, der, was die Veränderbarkeit von Institutionen anbelangt, plausibler erscheint als der unterstellte Wandel in der Denktradition. Intensive Archivarbeit, etwa bezogen auf die Lehrerbildung, dürfte belegen, dass Herbartianismus, Pestalozzianismus, vor-reformpädagogische und reformpädagogische Konzepte über Jahre hinweg nebeneinander existiert haben. Dies unterstellt, wird die Annahme eines Paradigmenwechsels zu einem realitätsabgewandten Konstrukt. Andererseits fragt sich, ob der Herbartianismus als geschlossenes System im Sinn eines Paradigmas gedeutet werden kann. Gleiches gilt für die Reformpädagogik: Gerade reformpädagogische Motive sind heterogen, weitgefächert, uneinheitlich, einander gar entgegengesetzt. Die dispersen zeitgenössischen Ansätze und praktischen Versuche, alle über den überladenen Sammelbegriff «Reformpädagogik» scheitern zu wollen, blendet die Feinstruktur einer pädagogischen Landkarte aus, ebnet die Höcker und Täler ein und verliert den Blick fürs Detail, der der derzeitigen Rezeptionsforschung wichtig ist. Insbesondere die bislang wenig beachteten, vielleicht noch unerforschten gebliebenen Ausprägungen reformpädagogischer Ideen und schul- und lebenserneuender Praxis bleiben einmal mehr unberücksichtigt, zumal wenn Plake seiner Studie zum einen die lediglich deutsche Reformpädagogik und im weiteren den bekannten inhaltlich defizitären Kanon der Rezeption der Reformpädagogik zugrunde legt. Insoweit werden zu vermutende Rezeptionsverluste zementiert, statt behoben. Damit hängt ein wesentlicher Kritikpunkt zusammen: Bisher vorwiegend ideengeschichtlich ausgerichtet, hat die Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik die begriffs-, real-, sozial-, institutionen- und wirkungsgeschichtlichen Facetten ihres Gegenstandes vernachlässigt. Diesem Muster folgt auch Plake, dessen Preis für die wissenssoziologische Analyse in der weit-

gehend ideengeschichtlich argumentierenden Sicht besteht. Kommen wirtschaftsgeschichtliche Hinweise zum Zuge, was die Studie substanzvoll macht, ist dagegen die schwer erfassbare Wirkungsgeschichte völlig ausser acht gelassen.

Plakes Buch weist demnach zugleich die Vor- und Nachteile einer soziologischen Betrachtung auf: Sie übergeht historische Details und eröffnet demgegenüber einen neuen, anregenden Blickwinkel der Interpretation, ohne einer Schlussfolgerung widersprechen zu können: Die eingangs angesprochenen Defizite in der Rezeption der Reformpädagogik sind anhand von Übersichtsdarstellungen wie dieser nicht eliminierbar.

*Hans Ulrich Grunder
Pädagogisches Institut
Universität Bern*

Rezension

Koerrenz, Ralf: *Landerziehungsheime in der Weimarer Republik*. Alfred Andreesens Funktionsbestimmung der Hermann-Lietz-Schulen im Kontext der Jahre von 1919 bis 1933. Bern: Peter Lang 1992, 266 Seiten.

Nach heftigen Ausschlägen nimmt die Debatte um die Frage, ob reformpädagogische Ideen und schulreformerische Praxis in den Dreissigerjahren nahtlos in die nationalsozialistischen Konzepte übergegangen sei, derzeit wieder einen besonneneren Verlauf. Dazu tragen mehrere Publikationen bei, die voreilige Schlüsse aufgrund umfangreicher Recherchen nicht länger zulassen. Ralf Koerrenz hat mit seiner Analyse der Tätigkeit Alfred Andreesens, dem Oberleiter der Lietzschen Landerziehungsheime nach 1919, einen vorsichtig argumentierenden Beitrag zur Frage geliefert. Koerrenz verfolgt in seiner Dissertation Andreesens politischen und pädagogischen Weg durch die Weimarer Republik bis ins Jahr 1934. Dieses Verfahren erlaubt es, die These zu belegen, mehrere schliesslich wichtige Entscheide Andreesens seien gedanklich und praktisch bereits lange vor der Machtübernahme der Nationalsozialisten vorbereitet worden. Letztlich, so Koerrenz, haben Verantwortung für die pädagogische Aufgabe, die Lehrkräfte, die Schüler und die sechs Landerziehungsheime sowie der Mangel an demokratischen Abwehrkräften Andreesens zur freiwilligen inneren Gleichschaltung, Anpassungsdiplomatie und der allmählichen Angleichung geführt. Andreesens Argumentation zur Rettung der Versuchsschulen baut vor 1933 darauf, die eigene langjährige pädagogische Tradition als vorweggenommene Realisierung der nationalsozialistischen Zielvorstellungen nachzuweisen.

Dies zu illustrieren gelingt Koerrenz. Sein Buch ist ernüchternd sachlich. Es versucht nicht, den Lietz-Nachfolger Andreesen verklärend darzustellen oder ihn als einen nazistischen Mitläufer zu denunzieren. Vielmehr geht der Autor den Quellen gewissenhaft nach, legt eine differenzierende These vor und bringt Material bei, diese plausibel zu machen. Damit ist ein weiterer Beleg für die unterschiedliche Geschichte der deutschen Landerziehungsheime in der Weimarer Zeit geliefert. Nicht allen, dies ein Nebenergebnis der Arbeit, ist es damals gleich ergangen wie jenen der Lietz-Stiftung, die ihre Eigenständigkeit bis 1944 behalten konnten: Einige wurden 1934 aufgelöst (Walkemühle, Letzlingen) oder geschlossen (Schule am Meer), andere emigrierten mit Kindern und Lehrern (Kurt Hahn aus Salem, Paul Geheeb aus dem Odenwald in die Schweiz und Max Bondy aus Marienau). Koerrenz greift die Lietzschen Heime heraus, ohne die Bezüge zu den anderen zu vernachlässigen. Seine Studie bringt in die bislang emotional gefärbte Diskussion eine Vielzahl wichtiger Fakten.

*Hans Ulrich Grunder
Pädagogisches Institut
Universität Bern*

Pehnke, Andreas (Hrsg.): *Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe*

(Protokollband der internationalen Reformpädagogik-Konferenz am 24. September 1991 an der Pädagogischen Hochschule Halle – Köthen). Neuwied: Luchterhand Verlag 1992, 256 Seiten.

In jüngster Zeit wird das ‹Erbe der Reformpädagogik› einmal mehr beschworen. Es sind aber nicht nur Schulpraktiker, die sich im Zug der neuerlichen unkritischen Ausrichtung von Lernen und Schule auf ‹das Kind› derzeit mit reformpädagogischen Konzepten, deren theoretischen Hintergründen und ihrer praktischen Erprobung beschäftigen. Auch die erziehungswissenschaftliche Forschung in historischer Optik ist daran, bereits frühzeitig monierte Defizite hinsichtlich der Aufarbeitung von reformpädagogischen Daten und Fakten endlich auszugleichen. Abzusehen war schon lange, dass die Zeit der rezeptionsgeschichtlich ‹grossen Würfe› (Nohl, Flitner, Scheibe, Röhrs) zur Reformpädagogik vorüber sein würde. Kritisiert wurden die Standardwerke zur Reformpädagogik seit ihrem Erscheinen gerade deswegen: Zwar enzyklopädisch angelegt, unterschlagen sie Vorkommnisse und Sachverhalte, wählen unreflektiert aus, übersehen die linksdemokratisch fundierte reformpädagogische Tradition und verführen über den Akt der Etikettierung zu ungenauer Begriffsbildung und inadäquaten Prozessskizzen. Seit zwei Jahren sind im übrigen etliche reformpädagogisch wichtige Archive im Osten Deutschlands wieder zugänglich. Dieser Sachverhalt konfrontiert die erziehungshistorische Forschung mit einer neuen Situation. Sie sollte nun, in grösseren Zusammenhängen als früher arbeitend, weiterhin intensiv Daten zusammentragen und daraus vorsichtige, differenzierende Schlüsse ziehen.

Dies beabsichtigt der anzuzeigende Reader, als Protokollband der Reformpädagogik-Konferenz in Halle-Köthen erschienen, zu tun. Dem Thema der Tagung von 1991 entsprechend (‹Zur Aufarbeitung des regionalen reformpädagogischen Erbes in den neuen Bundesländern›), widmet er sich zum Schluss intensiv den reformpädagogischen Versuchen in Brandenburg und Berlin, in Potsdam und in Sachsen (Wickersdorf, sächsische Versuchsschulen). Eingangs entwickelt der Herausgeber sechs Aspekte als Prämissen für eine mehrperspektivische Sicht der Reformpädagogik. Aus seinem Beitrag einer der Kernsätze, die zugleich belegen, was mit dem schillernden Begriff des ‹Erbes› gemeint ist: ‹Eine Gesellschaft scheint mir in ihrer Bildungspolitik und Pädagogik so demokratisch, bis zu welchem Grade sie es sich leisten kann, Reformpädagogik aktiv zu realisieren und nicht nur zu dulden. Reformpädagogik wird somit zu einem Prüfstein für den vorhandenen Grad an Demokratie.› (S. 22)

Pehnke zufolge ist es die Beschäftigung mit den vielen kleinen, aber wirksamen regionalen Reformbestrebungen, die heute einen kräftigen Anstoss und eine Stärkung des Selbstbewusstseins der gegenwärtig tätigen Reformen bringen könnte.

Die ersten fünf Aufsätze schildern die internationale Reformpädagogik-Rezeption. Da geht es um reformpädagogische Versuche in den Niederlanden (A. Rang) und in Belgien (M. Depaepe), um die Montessori-Pädagogik in den USA (H. Röhrs) und in Japan. Der zweite Hauptteil enthält Beiträge zur Rezeption der Reformpädagogik in Deutschland. Wolfgang Keim (BRD) und Christa Uhlig skizzieren die wesentlichen Aspekte der Rezeption der Reformpädagogik. Als Prozess einer doppelten Verdrängung und der vertanen Chancen bezeichnet Inge Hansen-Schaberg die Geschichte Minna Spechts (S. 151–164). Ein aufschlussreicher, eher ungewohnter Blickwinkel zum regionalen Lernen, zur Umwelterziehung und zur angemessenen Aufarbeitung des diesbezüglichen reformpädagogischen Erbes schliesst den Mittelteil ab.

Das vorliegende Buch zeigt, dass eine geschickte Kombination von regional bezogenen Einzelstudien zum Thema und umfassender angelegten, aber differenziert argumentierenden Surveys die Lektüre über die ‹Reformpädagogik› bereichern kann. Insbesondere

der erstmals eingehend dargestellte Themenkreis reformpädagogischer Initiativen im Osten Deutschlands belegt die Relevanz lokaler erziehungsgeschichtlicher Forschung. Nur so wird es möglich sein, eine «Morphologie der Reformpädagogik» zu bilden. Und nur diese vermag sachlich inadäquate Verallgemeinerungen zu verhindern.

Hans Ulrich Grunder
Pädagogisches Institut
Universität Bern

Erwachsenenbildung im Kontext. *Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin.* Friedenthal-Haase, M., Reischmann, J., Tietgens, H., Vogel, N., Hrsg., Bad Heilbrunn 1991, 440 S.

In dem Günther Dohmen gewidmeten Band wird im Vorwort von einem dreifachen Begriff von Erwachsenenbildung ausgegangen. Erwachsenenbildung ist danach Selbstbildungsprozess, institutioneller Handlungsbereich und wissenschaftliches Fachgebiet. Wie immer man im einzelnen Erwachsenenbildung versteht, so bleibt die Disziplin in gesellschaftliche Kontexte eingebunden, die die Aufgaben der Erwachsenenbildung (Partnerschaft, Elternschaft, Familie, Beruf und Arbeit, existentielle und religiöse Klärungen u. a.) konkretisieren. Die Herausgeberin und die Herausgeber sehen also die Aufgaben durch die Kontexte, in denen Erwachsenenbildung steht, gegeben.

Nun ist dieser in der Einleitung skizzierte Gedankengang, so zeigt die Lektüre der englischsprachigen Beiträge, eine spezifische deutschsprachige Auffassung von Erwachsenenbildung.

Im ersten und zweiten Teil des Bandes, die die «Erwachsenenbildung als Disziplin» und die «Perspektiven der Theoriediskussion» thematisieren, wird deutlich, dass es eine angelsächsische Tradition der Erwachsenenbildung mit Rückgriffen auf die analytische Philosophie gibt, die sich von einer deutschsprachigen deutlich unterscheidet. Hier seien die Beiträge von Jarvis und Elsdon hervorgehoben. Ersterer untersucht das Theorie-Praxis-Verhältnis der Erwachsenenbildung und letzterer nimmt Abschied von der Vorstellung einer Theorie der Erwachsenenbildung. Mir scheint es dabei eher unwichtig zu sein, dass die Autoren im Unterschied zu den Beiträgen von Knoll und Reischmann, die Erwachsenenbildung nicht an die Pädagogik anbinden, wie die Herausgeberin und die Herausgeber dies einleitend bemerken. Vielmehr wird deutlich, dass die bildungstheoretische Tradition in Kontinentaleuropa andere Konzeptualisierungen von Erwachsenenbildung hervorbringt.

Zum Kontext erwachsenenpädagogischer Tätigkeit gehört es, dass die Disziplin kaum eine Historiographie ausgebildet hat. «Historische Zusammenhänge» ist das dritte Kapitel betitelt, welches den geschichtlichen Kontext der Erwachsenenbildung behandelt. Unter den Bedingungen des tiefgehenden politischen Wandels in Europa wird ein weiterer Kontext erwachsenenbildnerischer Praxis ins Blickfeld genommen, die «Politische Orientierung und Reorientierung». Hier werden neben spezifisch «deutschen» Themen Fragen der multikulturellen Gesellschaft thematisch. Die Vielfalt erwachsenenpädagogischen Handelns kommt im letzten Teil «Lernorte und Organisationsformen» in den Blick. Hier stehen so unterschiedliche Beiträge, wie der von Mandl und Friedrich über die Arbeit des Deutschen Instituts für Fernstudien und der von Peters über die chinesische Radio- und Fernsehuniversität nebeneinander. Ein in neueren Arbeiten zur Erwachsenenbildung (siehe z. B. Nezel 1992) vermehrt thematisierter Zusammenhang, der von Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung, wird in einem zu kurzen Beitrag von Kunert behandelt.

«Erwachsenenbildung im Kontext» ist ein anregender Sammelband, der allerdings unterschiedlichste Beiträge enthält, die zwar thematisch bzw. systematisch etwas miteinander zu tun haben, ohne sich aber aufeinander zu beziehen. Vielleicht wäre ein abschließender Beitrag der Herausgeber und der Herausgeberin nützlich gewesen, in dem sie die Fragestellungen, die durch die unterschiedlichsten Beiträge und die in diesen bezogenen Positionen aufgeworfen werden, explizit gemacht hätten.

Hermann J. Forneck
Universität Zürich

Erika M. Hoerning u. a.: *Biographieforschung und Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1991, 223 Seiten.

Biographieforschung und Erwachsenenbildung sind eigentlich aufeinander angewiesen. Lernen im Erwachsenenalter ist von der Biographie geprägt. Die Biographieforschung sollte daher der Erwachsenenbildung Aufschluss über das biographische Lernpotential von Erwachsenen geben. Umgekehrt betrachtet ist Bildung biographiewirksam. So hat sich gezeigt, dass bei Frauen, die mit der «weiblichen Normalbiographie» brechen, das Bildungsverhalten von zentraler Bedeutung ist. Erwachsenenbildung als ein biographischer Einflussfaktor müsste daher in die Biographieforschung einbezogen werden. Doch der von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in der Reihe «Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung» herausgegebene Sammelband macht schon im Inhaltsverzeichnis deutlich, dass der Stand der Dinge noch nicht so weit gediehen ist. Der erste, gut 120 Seiten starke Beitrag stammt von Erika M. Hoerning mit dem Titel «Soziologische Dimensionen der Biographieforschung». Es handelt sich hierbei um eine überarbeitete Fassung des Fernstudienbriefs: Erika M. Hoerning (1988): Makrosoziale Perspektiven des Lebenslaufs. Kurseinheit 1: Lebenslauf und Gesellschaft. Grundfragen der Soziologie des Lebenslaufs. Hagen: FernUniversität. Im zweiten Beitrag legt Theodor Schulze auf knapp 50 Seiten «Pädagogische Dimensionen der Biographieforschung» auseinander. Anschliessend geht Winfried Marotzki mit knapp 20 Seiten auf «Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten» ein. Die Beziehung von Biographieforschung und Erwachsenenbildung nimmt erst Hans Tietgens, Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, in seinem abschließenden 17seitigen Beitrag unter dem Titel «Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung» auf. Sind die Erwartungen an den Inhalt der Beiträge dem Inhaltsverzeichnis einmal angepasst, dann ist ihre Lektüre sehr lohnenswert.

Erika M. Hoerning bietet eine Einführung in die soziologische Biographieforschung, die es auch Neulingen leicht macht, sich in dem recht heterogenen Forschungsbereich zu orientieren. In der Einleitung klärt sie, was spezifisch soziologische Fragestellungen an Biographien sind, und kommentiert einige Forschungsarbeiten, die als Einstiegsliteratur geeignet sind. Die Soziologie interessiert sich dafür, welche gesellschaftlichen Steuerungen und kollektiven Lebenslaufmuster sich in individuellen Biographien zeigen. Sie fragt aber auch umgekehrt, wie Individuen gesellschaftliche Steuerungen und kollektive Lebenslaufmuster verändern. Dass damit keine klare Forschungsrichtung gegeben ist, liegt an der Komplexität dessen, was wir mit «Biographie» bezeichnen. Biographien entstehen im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Vorgaben und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten. Die Zeit ist als Zeitgeschichte, aber auch als Lebensgeschichte für Biographien konstitutiv. Biographien haben eine Aussenansicht – die passiertten Stationen – und eine Innenansicht – die Ordnung des Erlebten als Sinn, den Menschen ihrem Leben geben, und den sie erzählend für andere zum Ausdruck bringen. Damit ist das Wort «Biographie» schon von der Sache her zur Mehrdeutigkeit verurteilt. Unter dieser Mehrdeutig-

keit leidet auch noch die soziologische Fachterminologie. Die kompetente Einführung und Diskussion der soziologischen Konzepte «Lebenslauf», «Lebensgeschichte», «Alter», «Kohorte» und «Generation» sowie der damit verbundenen Terminologie ist deshalb sehr wertvoll. Es geht daraus hervor, dass es sich dabei nicht bloss um akademische Spielereien handelt, sondern um die Unterscheidung verschiedener Fragen an Biographien. Die Komplexität von «Biographie» ist aber darüber hinaus auch Grund für eine Vielzahl von Modellen und Methoden zur Untersuchung von Biographien bzw. Lebensverläufen. Hier konzentriert sich die Autorin darauf, die verschiedenen Ansätze kurz vorzustellen. Verweise auf Forschungsergebnisse haben eher illustrativen Charakter und stammen oftmals aus den von der Autorin verfolgten Forschungsthemen, beispielsweise die Institutionalisierung und Individualisierung der Biographien von Frauen, die sich von der «weiblichen Normalbiographie» lösen. Bedauerlich ist, dass die Rolle der Erwachsenenbildung, die in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung zu sein scheint, weder in diesem noch in einem der folgenden Beiträge eingehender thematisiert wird. Der Beitrag von Erika M. Hoernig ist eine Einführung in eine Forschungsrichtung – umfassend, kompetent, gut lesbar und mit viel weiterführender Literatur versehen. Ihr Fokus liegt nicht darauf, Probleme des Lebenslaufs soziologisch zu analysieren.

Theodor Schulze hat schon früh auf die pädagogische Relevanz der Biographieforschung aufmerksam gemacht. Die autobiographische Reflexion ist eine elementare, allgemeinmenschliche Form, in der Menschen die Bedeutung ihres Lebens rekonstruieren und mitteilen. Zur Untersuchung der lebensgestaltenden Kräfte eines Subjektes sind Autobiographien die massgeblichen Quellen. Denn wohl nur in der Gestaltung eines individuellen menschlichen Lebens und in der Formulierung eines autobiographischen Textes werden erkenntnisleitende Kategorien wie «Mündigkeit», «Selbstimmung» oder «Bildung des Menschen», die seit der Aufklärung zur Pädagogik gehören, konkret. Besonders interessant sind daher die Ansätze zu einer pädagogischen Biographieforschung, die Schulze bei Pestalozzi, bei Schleiermacher, bei Herbart, bei Dilthey und bei Nohl ausmacht. Wieso ist es trotzdem bislang nicht zu einer pädagogischen Biografie-forschung von Gewicht gekommen? Schulze sieht hier mehrere Gründe, darunter auch tieferliegende: «Sie (die Pädagogik, G.H.) muss befürchten, dass sie durch eine eingehendere Beschäftigung mit den Erinnerungen der Erzogenen an ihre Erziehung ihre Unbefangenheit verliert. Eine nicht naive, aber auch nicht voll bewusste Art von «Unbefangenheit» scheint notwendig zu sein, um pädagogische Interventionen ausüben und rechtfertigen zu können. ... Die Pädagogik muss damit rechnen, im Studium von Autobiographien auf eine kritische Instanz zu stossen, einer Art Anti-Pädagogik zu begegnen». (S. 158) Wird die seit den 60er Jahren in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft in Gang gekommene Diskussion und Forschungsarbeit zu Autobiographien dieses Desiderat aufgreifen und pädagogische Theorie und Empirie aufeinander beziehen?

Ausgehend vom Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen als Weisen der Selbst- und Weltinterpretation thematisiert Winfried Marotzki die Prozesse der Selbst- und Welterzeugung im Rückgriff auf die Wissenssoziologie von Alfred Schütz. Ziel seiner Überlegungen ist zu zeigen, dass die Ressource Biographie das Potential an Flexibilität, Kreativität und Innovation enthält, das zur Problemlösung in den modernen soziotechnischen Systemen nötig ist. In ihrer Kürze können die Ausführungen Marotzkis dazu nicht überzeugen. Klar geworden ist, dass eine eingehende Beschäftigung mit Prozessen der Sinnkonstituierung in Autobiographien an Alfred Schütz nicht vorbeigehen darf.

Hans Tietgens geht es in seinem abschliessenden Beitrag darum, vom Aufgabenfeld der Erwachsenenbildung aus die Bedeutung der Biographieforschung zu verdeutlichen. Organisierte Erwachsenenbildung möchte die im Bildungsprozess realisierte Reflexivität unterstützen und dabei die subjektiven Bildungsbedürfnisse und den objektiven Bildungsbedarf füreinander fruchtbar machen. Für die Lebensweltorientierung in der Erwachsenenbildung, die an den sozialen Deutungsmustern der Beteiligten ansetzt, bietet die

Wiederentdeckung der Hermeneutik im interpretativen Paradigma der Biographieforschung eine Chance zur fruchtbaren Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und Biographieforschung. Dass es soweit noch nicht gekommen ist liegt nach Tietgens einmal am untergeordneten Status des interpretativen Paradigmas im Wissenschaftsbetrieb, zum andern aber auch an den methodischen und theoretischen Schwierigkeiten des interpretativen Paradigmas selbst. Ich sehe das Grundproblem hingegen darin, dass bislang disziplinbezogene Fragestellungen verfolgt wurden. Interdisziplinäre Zusammenarbeit muss von relativ konkreten gemeinsamen Problemstellungen ausgehen und diese durch die verschiedenen fachwissenschaftlichen Perspektiven aufzuklären versuchen.

Gertrude Hirsch
Abteilung für Umweltnaturwissenschaften
ETH Zürich

Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer Les auteur-e-s de ce numéro

Christiane Blondin, licenciée en psychologie, chargée de recherches au Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège (Belgique).

Elle a notamment mené des recherches sur l'échec scolaire et sur les processus de résolution de problèmes d'hydrodynamique. Elle est actuellement chargée de l'évaluation des compétences en français oral des enfants de Louisiane.

Adresse: Service de Pédagogie expérimentale, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Bd du Rectorat 5, bât. B32, B-4000 Liège.

Jean-Louis Closset, Docteur en Didactique de la Physique, chargé de cours à la Faculté des Sciences Agronomiques de Gembloux – Belgique.

Il est spécialisé dans l'étude des raisonnements «naturels» des élèves et des étudiants en physique et s'est particulièrement intéressé à l'enseignement de l'électricité au niveau de l'enseignement secondaire et universitaire. Il est collaborateur du Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège et membre du Laboratoire de Didactique de la Physique de l'Université Paris VII.

Adresse: Service de Pédagogie expérimentale, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Bd du Rectorat 5, bât. B32, B-4000 Liège.

Jocelyne Frischknecht, licenciée en sociologie, agrégée et professeur-assistante suppléante aux Universités de Lausanne et Berne, chargée de la pédagogie du 2^e cycle, de séminaires de formation à la conduite de réunion, de sensibilisation aux phénomènes de groupe et à la relation; formatrice d'enseignants depuis une dizaine d'années en psychopédagogie; activités de recherche. Intérêts actuels: animation de groupes de supervision et d'analyse de la pratique enseignante.

Adresse: Champ-de-la-Croix, 1673 Promasens.

Peter Gutzwiller, lic. ph., 1948, Studium der Psychologie (Convention romande), Leiter des Schulpsychologischen Dienstes Basel-Stadt, Lehrbeauftragter an der Universität Basel (Klinische Aspekte der Schulpsychologie).

Adresse: Nauenstr. 41, 4002 Basel.

Dominique Lafontaine, Docteur en Science de l'Education, chargée de recherches au Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège (Belgique).