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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 15 (1993)

Heft: 2

Buchbesprechung: Buchbesprechungen = Recensions

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: 10.07.2025

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

Ist menschliches Handeln situationsabhängig oder transsituational konsistent?

Jean-Luc Patry: *Transsituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung. Explorationen.* Studien zur Erziehungswissenschaft, Band 1. Bern: Peter Lang 1991, 509 Seiten.

Die Frage ist zuerst von allgemeinem Interesse: immer stehen wir in Situationen, in denen wir zu agieren haben. Gibt es für das Handeln in Situationen Spielregeln? Im Erziehungs- oder Therapiealltag ist die Frage von besonderer Bedeutung, weil in der Regel angenommen werden muss, dass in ähnlichen Situationen gleiches Verhalten «richtig», d.h. hilfreich ist und weil man in einer erzieherischen Situation konsequent, d.h. aufgrund klarer Zielvorstellungen handelt. Transsituational konsistentes Verhalten wäre in unterschiedlichen Situationen ähnlich, vielleicht sogar vorhersagbar.

Die jetzt vorliegende Untersuchung von J.-L. Patry greift das Thema unter pädagogischem Gesichtspunkt auf. Sie führt dabei in die aktuelle Forschungssituation ein und erhellt ein unüberblickbar gewordenes Forschungsfeld. Die Arbeit verfolgt dabei drei Ziele: die Bedeutung transsituationalen Handelns in der Erziehung soll aufgezeigt werden; ein Theorieentwurf zum transsituationalen Handeln wird vorgestellt und die in den ersten Fragen enthaltenen praktischen Probleme sollen einer Lösung zugeführt werden. Patry knüpft für seinen eigenen Theorieentwurf an die Arbeiten Walter Mischels («Personality and Assessment», 1968) an.

«Transsituationale Konsistenz» bedeutet das Gegenteil von «Situationsspezifizität»: Je transsituational konsistenter eine Variable ist, desto weniger ist sie situationsspezifisch (S. 176). Was dabei unter Konsistenz zu verstehen ist, muss in jedem Fall definiert werden: Konsistenz kann im Verhalten in zwei Situationen beobachtet werden; kann zwischen intentional-kognitiven Variablen und Verhalten beobachtet werden oder innerhalb intentional-kognitiven Variablen selbst (S. 177). Nach eingehender Untersuchung der Varianten – in der Arbeit interessieren nur die *intra*individuellen Verhaltensvariationen – kommt Patry zum Schluss, dass Situationsspezifität wie transsituationale Konsistenz *relative Begriffe* sind: «Vielmehr sind vollständige Konsistenz und vollständige Situationsspezifität die Pole auf einer zumindest ordinal skalierten Dimension, die wohl kaum je erreicht werden.» Damit verändert sich auch die Fragestellung, denn es muss gefragt werden, «ob und wie man ein bestimmtes *Ausmass* an Situationsspezifität oder systematische Unterschiede erklären oder vorhersagen kann». (S. 179) Und: «Je nach Bedarf und Fragestellung sind ganz unterschiedliche Konzeptualisierungen von «Situation» und «transsituationaler Konsistenz» sinnvoll.» (S. 394)

Die Konsistenzdebatte hat die Erziehungswissenschaft nie wirklich erreicht. Vielleicht liegt dies daran, dass auch die Sozial- und Persönlichkeitspsychologie sich nicht sofort für die Resultate interessierten. In einem historischen Rückblick zeigt der Autor zwei «Wendepunkte» auf: Schon in den zwanziger und dreissiger Jahren erschienen die ersten empirischen Untersuchungen, «welche die Konsistenzhypothese, also die Annahme, Menschen würden sich durchwegs transsituational konsistenz verhalten, infragestellten». (S. 180) Diese Resultate wurden aber weitgehend ignoriert. Die zweite «Wende» in den sechziger Jahren wurde durch mehrere empirische Arbeiten ausgelöst, wobei die erwähnte von Mischel eine zentrale Rolle spielte. Die Schlussfolgerungen Mischels werden auch hier in sieben Thesen wiedergegeben, diskutiert und mit den eigenen Hypothesen verglichen: «Was insbesondere nach wie vor fehlt, ist eine objekttheoretische Theorie, welche

es erlauben würde, transsituationale Konsistenz oder aber Situationsspezifizität vorherzusagen und zu erklären.» Und: «Offenbar sind einzelne Akteure konsistenter als andere.» (S. 278) Damit kann die Fragestellung präzisiert werden: «Es kann deshalb kein Diskussionspunkt sein, ob Verhalten generell transsituational konsistent sei, sondern es geht in der Tat um «some type of consistency, for some people, in some of the situations, for some of the behaviors some of the time» (...) Welcher Konsistenztyp, welche Verhaltensweisen, welche Situationen, welche Akteure? Das ist weitgehend unbekannt, wenn man von einzelnen Spezialbereichen (z. B. Situationen mit grossem sozialem Druck,...) absieht.» (S. 279, Kapitel 4)

In Kapitel 2 werden die eigenen fünf Hypothesen zu einem Entwurf einer Theorie der transsituationalen Konsistenz vorgestellt. Diese Hypothesen begleiten den Leser über das ganze Buch, denn sie werden an anderen Theorien, an (eigenen) Forschungsarbeiten und in der Diskussion geprüft. Das methodische Vorgehen ist entsprechend vielfältig und kreativ. «Man kann noch nicht sagen, dass die Theorie bewährt sei, sondern nur, dass sie mit dem uns verfügbaren Datenmaterial kompatibel ist, d. h. bisher nicht widerlegt wurde. Dies gilt für alle Schlussfolgerungen, welche sich auf diese Theorie beziehen.» (S. 392)

Das letzte Kapitel fasst die Ergebnisse zusammen und anhand einiger Ergebnisse wird aufgezeigt, wo erziehungswissenschaftliche Forschung erwünscht wäre und fruchtbar werden könnte. Ein paar Beispiele:

- Transsituationale Konsistenz zeigt sich weniger im Sozial- als im Sachbereich. Im ersten Fall gilt eher Situationsspezifität des Verhaltens. In der Erziehung muss vermutet werden, dass deshalb Situationsspezifität dominiert. Das wirft ein Licht auf die Schwierigkeiten der Theoriebildung zum pädagogischen Handeln: Eine gute Theorie müsste die Situationen, auf die sie anwendbar sein will, konkret nennen können ...
- Da die gleichen Interventionen bei unterschiedlichen Schülern zu unterschiedlichen Folgen führen, müssen in der Erziehungswissenschaft «Verhaltens-Auswirkungs-Beziehungen» als konstitutiv angesehen werden. Diese Verhaltens-Auswirkungs-Beziehungen werden selten auf Situationsspezifität untersucht, was der Forschung ein weites Feld eröffnet – und z. B. der Individualisierungsdebatte in der Schule den nötigen Hintergrund verschaffen könnte: «Zur Erreichung des gleichen allgemeinen Ziels braucht es allenfalls in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche spezifische Ziele und unterschiedliche Verhaltensweisen.» (S. 387)
- Mit diesem letzten Hinweis könnte der Widerspruch zwischen der Konsistenzforderung und der Forderung nach Situationsspezifität, die sich daraus ergibt, dass Praxis auf den Einzelfall bezogen ist, gelöst werden. Nur im Einzelfall und in der konkreten Situation findet Erziehung ja statt und für die Situation der Praxis soll (gute) Theorie hilfreich sein, mehr nicht.

Patry knüpft an dieser Stelle an die Tradition an und nennt z. B. Herbarts Lehre vom Takt, nachdem sie – nach der Yerkes-Dodson-Regel – empirisch erörtert wurde: Verhaltens-Auswirkungs-Beziehungen sind «mesotisch», d. h. es gibt ein Wirkungsmaximum, ein «richtiges Mass» für Interventionen: «Es gibt ein Zuviel und es gibt ein Zuwenig, und beides ist schädlich, die Auswirkungen sind von minderem Wert.» (S. 388)

Die Ergebnisse der weit angelegten Arbeit sind damit für die Erziehungspraxis, für den Pädagogikunterricht und für die weitere Forschung relevant und von grossem Interesse. Die Frage bleibt, ob taktvolles Handeln – als «richtiges» Handeln zwischen Situationsspezifität und Konsistenz verstanden – lernbar sei. In Erziehungskursen, in der Lehrerbildung, in allen sozialen Berufen wäre diese Frage genauer zu untersuchen und zu überprüfen.

Das Buch ist das erste der neuen deutschsprachigen Reihe «Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft», die von der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung unter der Leitung von Jürgen Oelkers herausgegeben wird. Die Reihe ist als

Pendant zur seit längerem mit Erfolg und Schwung herausgegebenen französischsprachigen gedacht. Der mit diesem ersten Band präsentierte Standard – wirklich eine Exploration! – macht auf die weiteren Werke gespannt. Es ist der Publikationsreihe deshalb sehr zu wünschen, dass auch der Buchpreis die Region des Erschwinglichen erreicht, so dass man damit arbeiten kann.

Claude Bollier
Seminar Unterstrass Zürich

Lothar Böhnisch: *Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung.* Weinheim: Juventa Verlag, 1992, 285 Seiten.

Lothar Böhnisch legt mit seiner «Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters» eine Einführung in eine bis anhin mehr durch Beiträge zu speziellen Problemlagen oder Praxisfeldern charakterisierte Thematik vor. Dass die Theorieentwicklung der Sozialpädagogik der institutionellen Entwicklung meist nachgehinkt ist, erschwert einen systematischen Zugang. Böhnisch begegnet dieser Schwierigkeit in seiner Einführung mit einem relativ breit angelegten historischen und konzeptionellen Teil, dem ein Teil über Bewältigungsprobleme und sozialpädagogisches Handeln im Kindes- und Jugendalter folgt. Den Schluss des Buches bildet eine Sammlung sozialpädagogischer Arbeitsprinzipien.

Im ersten Teil zeichnet Böhnisch die institutionelle und konzeptionelle Geschichte der Sozialpädagogik nach (wobei er sich an Forschungen von U. Herrmann und D. Baacke anlehnt) und macht dabei deutlich, mit welchen gesellschaftlichen «Vorurteilen» sowohl die Praxis als auch die Theorie der Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters behaftet waren. Die Trennung einer bürgerlich erzogenen «Jugend» von den proletarischen «Jugendlichen», welche der pädagogischen Bearbeitung weitgehend entzogen waren, die Eingrenzungsversuche der «Kontrollücke» zwischen Schule und Beruf und die damit verbundene pädagogische Abwertung des sozialen Lebensraumes der «Strasse» bildeten die Hauptachsen früher Sozialpädagogik des Jugendalters.

Im Zentrum der theoretischen Überlegungen steht die Unterscheidung der zwei Prinzipien «Sozialisation» und «Lebensbewältigung». Dabei ist im Konzept der Sozialisation die gesellschaftlich normative Dimension enthalten, der Anpassungszwang, dem jedes Gesellschaftsmitglied unterliegt. Lebensbewältigung stellt demgegenüber die subjektiven Möglichkeiten des Individuums dar, materielle und soziale Ressourcen, individuelle Verhaltensmöglichkeiten und subjektiven Sinn so miteinander zu verbinden, dass selbstwerterhaltende Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. Daraus lässt sich ableiten, dass sozialpädagogisches Handeln im einzelnen Falle die beiden Prinzipien so miteinander verknüpfen muss, dass individuelle Handlungsmöglichkeiten und subjektiver Sinn mit gesellschaftlichen Ansprüchen verbunden werden können.

Darin bescheidet sich Sozialpädagogik allerdings nicht. Längst hat sich – hier schliesst Böhnisch an Thesen von Ulrich Beck an – eine gesellschaftliche Mehrdeutigkeit eingestellt, welche sich in Form einer Entstrukturierung oder Umstrukturierung der sozialen Interessenkonflikte äussert. Sichtbar wird diese an der Verlagerung der politischen Diskussion von Verteilungskonflikten zu Risikobetroffenheiten sowie an der «Individualisierung» der Lebensführung, welche Stile und Lebenslagen auf vielfältige Art und Weise zu verknüpfen vermag. Damit einher geht auch eine Entstrukturierung des Ablaufs entwicklungspsychologischer Phasen, was sich in Gleichzeitigkeiten und Überlagerungen derselben manifestiert.

Der Lebensraum der Jugend, besonders deutlich in den Städten beobachtbar, ist zunehmend durch eine sozialräumliche Gestaltung gekennzeichnet, welche den Jugendlichen ihre Entwicklung erschwert. Das Fehlen geeigneter, d.h. gestaltbarer, in ihren Funktionen nicht schon festgelegter Räume beinhaltet Risiken für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die sozialräumliche Orientierung des Kindes- und Jugendalters, damit aber auch die entsprechende Sozialpädagogik erzwingt politische Auseinandersetzungen, weil öffentliche Räume per se politisch sind. Während Böhnisch/Münchmeier in ihrer «Pädagogik des Jugendraumes» die sozialpolitische Dimension sozialräumlicher Gestaltung noch thematisiert haben, wird dieser Aspekt nun nicht mehr hinreichend dargestellt. Böhnisch beschränkt sich auf die sozialpädagogische Dimension, was sich vielleicht im Rahmen einer Einführung rechtfertigen lässt, in mancher Hinsicht aber doch einen Verlust bedeutet.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen erzwingen eine in der Praxis der Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters beobachtbare Neuorientierung, welche die Aspekte der Lebensbewältigung in den Vordergrund treten lassen. Böhnisch zeigt, dass seit den zwanziger Jahren zwar Aspekte der Lebensbewältigung beobachtet, aber nie systematisch reflektiert und entsprechend konzeptualisiert worden sind. Über die blosse Hilfestellung zur Lebensbewältigung hinaus weist er der Sozialpädagogik eine Bildungsaufgabe zu, die zu einer erweiterten Handlungsfähigkeit der Jugendlichen führen soll. Diese Erweiterung durch die Bildungsdimension könnte dazu beitragen, die Sozialpädagogik aus der funktionsbezogenen Legitimationsdiskussion zwischen Hilfe und Kontrolle herauszuführen. Wichtig ist dieser primär pädagogische Aspekt, um mit dem Konzept der Lebensbewältigung und der darin enthaltenen empirischen und situativen Ausrichtung keinem gesellschaftlichen Positivismus zu erliegen. Allerdings erwähnt Böhnisch dieses kritische, emanzipatorische Potential nur, ohne es systematisch auszuschöpfen.

Die Stärke der empirisch-praktischen Ausrichtung des Konzeptes «Lebensbewältigung», welches den roten Faden durch das Buch bildet, liegt in der Thematisierung vieler praxisnaher Problemdifferenzierungen: so kommen die geschlechtstypischen Probleme der Lebensbewältigung im Jugendalter ebenso zur Sprache wie Stadt-Land-Unterschiede, Probleme der Selbstwertfindungen über Konsum und Medien, männliche Selbstwerterhaltung durch Gewaltanwendung und Abwertung anderer, schwächerer Gesellschaftsmitglieder, Jugendkriminalität usw. Hier bietet das Buch eine weitgehende Übersicht über die verschiedenen Problemlagen, welche gegenwärtig in der Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters bearbeitet werden. Das Konzept der Lebensbewältigung bietet die Möglichkeit, verschiedene Probleme und Felder der Praxis so aufeinander zu beziehen, dass Gemeinsamkeiten zwischen ihnen hervortreten können.

Pädagogisch relevant ist die vorgeschlagene Entideologisierung des Jugendalters, weil sie den Generationenkonflikt ebenso wie die Protestbewegung als historisch spezifische Ausprägungen der Innovationspotentiale in den Selbstfindungsprozessen zu beschreiben vermag. Spannend wäre an dieser Stelle allerdings der Rückbezug auf das Konzept genereller gesellschaftlicher Risiken einerseits (Beck) sowie auf Universalien in der Lebenswelt (Habermas) anderseits, wenngleich beides wohl nicht in einer Einführung abzuhandeln wäre. Ob in dieser Richtung an der Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters weitergearbeitet und von der praktisch-empirischen Basis her der Anschluss an die gesellschaftstheoretische Diskussion – von der sie einst mit Thiersch bei Lefèbvre's Alltagstheorie gestartet und über Beck's Kritik an der traditionellen Ausrichtung der Soziologie an Schicht- und Klassenkonzepten weiterentwickelt worden ist – wieder gesucht wird, darf mit Spannung erwartet werden.

Das Buch stellt eine geglückte Einführung in die komplexe und differenzierte Materie der Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters dar. Die eingangs des Buches erwähnte Absicht, sowohl an der praktischen Erfahrung wie an der fachinternen Diskussion orientiert zu sein, konnte weitgehend verwirklicht werden. Dabei gerät das Prinzip indivi-

dueller subjektiver Sinngewinnung und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten – zusammengefasst im Konzept der Lebensbewältigung – ins Zentrum der Betrachtung. Trotzdem bleiben die in jüngerer Vergangenheit diskutierten Probleme der sozialstaatlichen Einbindung der Sozialpädagogik und ihrer Machtdimension nicht unbearbeitet. Das gesellschaftliche Problem der Normierung beschäftigt die Sozialpädagogik als unbewältigtes Problem mit der Soziologie. Hier wäre der Anschluss an die versprechendsten gesellschaftstheoretischen Konzepte wünschenswert.

Sprachlich ist der Text als Einführung geeignet. Er wird aufgrund der Verknüpfung mit verschiedensten theoretischen Strängen allerdings mit noch mehr Gewinn gelesen, wenn beim Leser entweder praktische Bezüge vorhanden oder eine erste Orientierung in der Sozialpädagogik schon erfolgt sind. Wem einzelne Kapitel, spezielle Konzepte oder Argumentationen zu kurz beschrieben sind, dem seien weiterhin die ausführlicheren Abhandlungen von Böhnisch zur Pädagogik des Jugendraumes sowie zum Konzept der Lebensbewältigung empfohlen. Weiter erweist eine gewichtige Literaturliste am Schluss des Buches Einsteigern in die Thematik gute Dienste.

Martin Graf
Pädagogisches Institut
Universität Zürich

Plöger, Wilfried: *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken.*
Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1992, 386 Seiten.

Die Bezüge von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken sind bislang nicht ausdiskutiert. Gegenseitige Ansprüche, Überforderungen und Ressentiments dominieren das Verhältnis der beiden Disziplinen. Der Blick in die Geschichte zeigt, dass dieser Befund nicht eine Folge der jüngsten Entwicklung, etwa der markanten Professionalisierung fachdidaktisch geschulten Personals, ist: Das Verhältnis zwischen Allgemeiner und Fachdidaktik ist traditionell diffizil.

Dem knapp umrissenen Sachverhalt widmet sich ein kürzlich erschienenes Buch, das sowohl Fachleute Allgemeiner Didaktik als auch Fachdidaktiker angehen muss. Der Band, eine Habilitationsschrift, versucht, die Ansätze allgemeindidaktischer Konzepte auf ihre Relevanz für fachdidaktisches Denken und Handeln darzustellen. Es geht ihm also um die Bedeutung allgemeiner didaktischer Theorien für die fachdidaktische Theoriebildung und für die Analyse, Planung und Durchführung von Fachunterricht. Der theoretische Zugriff erlaubt eine beidseitig offene Argumentation: Der Autor diskutiert eingangs den Gedanken der «Modelltheorie», deren Aussagen die Reichweite allgemeindidaktischer Ansätze zwangsläufig einschränkt. Letztere, so die Modelltheorie, vermögen lediglich bestimmte Aspekte der Realität zu beschreiben, während sie andere ausklammern. Dadurch wird zugleich auf jene Fragen verwiesen, die eine allgemeindidaktische Theorie an die Fachdidaktiken zu stellen imstande ist, welche sie andererseits ausblendet. Im zweiten Abschnitt legt der Autor modelltheoretische Analysen der bildungstheoretischen, der lerntheoretischen und der kybernetisch – informationstheoretischen Didaktik vor. Jeweils gleich den entsprechenden Unterkapiteln folgend, werden daraus abgeleitete Bezüge zum fachdidaktischen Denken und Handeln skizziert.

Zum einen weist Plöger den drei theoretischen Ansätzen allgemeiner Didaktik, die ausführlich erläutert werden, ihren Platz zu, was ihre Fähigkeit betrifft, didaktische Prozesse zu erklären. Dann belegt er, welche Aspekte von unterrichtlicher Wirklichkeit die

herangezogenen theoretischen Ansätze nicht abzudecken vermögen. Und schliesslich diskutiert er die allgemeindidaktischen Vorgriffe dieser Ansätze auf die Konzeption von Fachdidaktik.

Aus dieser Anlage ist ein instruktives Buch entstanden, das sich um die Klärung eines für den Unterricht wichtigen Problems bemüht. Im übrigen erklärt die Studie ihre arbeitsmethodische Basis, bemüht sich um differenzierte Betrachtung der sich verändernden allgemeindidaktischen Ansätze und illustriert an fachdidaktisch einschlägigen Beispielen ihre Antworten.

In dem Band finden sich wertvolle Anregungen sowohl für Allgemeine als auch für Fachdidaktiker. Er dürfte darum eine Grundlage für das Gespräch zwischen den beiden Gruppen abgeben.

Hans Ulrich Grunder
Pädagogisches Institut
Universität Bern

Metz, Peter: *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform. Ein Beitrag zur Bündner Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer Ziller, Stoy und Rein in der Schweiz.* (Explorationen – Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 4.) Bern u.a.: Peter Lang 1992, 788 Seiten.

«Herbartianismus» ist in der Historiographie der Pädagogik zu einer Chiffre geworden, die meist mit einer eindeutig negativen Wertung behaftet ist und bis in die Gegenwart ihre Funktion als erklärtes Feindbild behält. Bereits die Reformpädagogik verwendete den Begriff zur Abgrenzung gegenüber dem rigiden Schematismus im schulischen Unterricht und gegenüber der alten Buch- und Lernschule, um die eigenen Positionen schärfer zu konturieren. Dabei ging es weniger darum, wieweit diese negativen Zuschreibungen tatsächlich zutreffen, als vielmehr darum, einen Reformbedarf zu postulieren, Reformen zu legitimieren und gleichzeitig die Richtung der Reformen anzugeben – die bei weitem nicht einheitlich gewesen sind –, nämlich weg vom Herbartianismus. Dass «Herbartianismus» von den damaligen Akteuren als Chiffre verwendet wurde ist weniger erstaunlich als die Tatsache, dass die nachfolgende Forschung zur Geschichte der Pädagogik diese Form der Instrumentalisierung kaum aufgedeckt hat und zu einem guten Teil den Herbartianismus weiterhin als Feindbild nötig zu haben scheint.

Zu den seltenen Studien, die den Herbartianismus als historisches Phänomen wissenschaftlich ernst nehmen, gehört unzweifelhaft die nun vorliegende Forschung von Peter Metz. Die glückliche Verbindung einer zeitlich und räumlich eingeschränkten «Lokalgeschichte» mit einer international weitreichenden pädagogischen Schule kann in Einzelheiten nachweisen, dass die Erscheinungen und Wirkungen des Herbartianismus facettenreicher sind, als bisher angenommen bzw. als bisher bekannt war. Metz kann zeigen, dass der Herbartianismus politisch und pädagogisch liberal sein konnte, dass er nicht nur für die Akademisierung der Pädagogik, sondern insbesondere für die Professionalisierung der Lehrerbildung – und somit auch der Lehrer – die zentrale Rolle in Graubünden spielte, und dass seine Überwindung weniger durch die Reformpädagogik gelungen ist, sondern dass sein Ende sich strukturell erklären lässt.

Ein forschungsmethodisch sorgfältiges und unvoreingenommen distanziertes Vorgehen, das in der pädagogischen Forschung nicht als Selbstverständlichkeit bezeichnet werden kann, zeichnet Metz' Arbeit aus. Er hat nicht nur aus Bibliotheken die wichtigen

Schriften zusammengetragen, sondern den handschriftlichen Nachlass von Seminardirektor Conrad entdeckt und ausgewertet. Er hat ferner mit den Nachkommen von Wiget und Conrad gesprochen und Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern, die sich nach der Jahrhundertwende ausbilden liessen, geführt und eine Forschungsreise nach Leipzig und Jena unternommen.

Das Thema des Herbartianismus im Kanton Graubünden wird auf vier verschiedenen Ebenen angegangen: Als wissenschaftsgeschichtlicher Zugang wird «Tuiskon Ziller als Exponent der Schule Herbarts» (S. 35ff.) erforscht, was allein schon deshalb herauszustreichen ist, weil die Erforschung von Werk und Wirken Zillers weitgehend ein Desiderat darstellt; als bildungsbiographischer und statistischer Zugang wird «die unmittelbare Orientierung der Bündner Lehrer und Lehrerbildner nach der herbartianischen Pädagogik» (S. 129ff.) dargestellt. «Bündens herbartianische Fachliteratur» (S. 269ff.) stellt den problemgeschichtlichen Zugang dar und schliesslich folgt als institutionen- und sozialgeschichtlicher Zugang «die bündnerische Lehrerbildung und der Bündner Lehrerverein unter dem Einfluss der Herbart-Zillerschen Pädagogik» (S. 469ff.). Damit legt Metz eine im Diltheischen Sinne wirkungsgeschichtliche und rezeptionsgeschichtliche Forschung vor.

Auf diesen vier Ebenen oder mit diesen unterschiedlichen Zugängen untersucht Metz die Herbart-Zillersche Erziehungs- und Unterrichtslehre, so wie sie in der Lehrerbildung, in der Volksschule und in der Öffentlichkeit im Kanton Graubünden vertreten oder abgelehnt und überwunden wurde. Herausragende Promotoren des Herbartianismus waren die Churer Seminardirektoren Theodor Wiget, Paul Conrad und Andreas Florin, die sich in Leipzig bei Ziller pädagogisch weiterbilden liessen und die Lehrerbildung entschieden herbartianisch ausrichteten. Aber gerade dieser Umstand ist erklärungsbedürftig, wie Metz' einführende Fragen deutlich machen: «Wie kommt es, dass eine am deutschen Kulturkreis orientierte, betont protestantische, auf horizontal und vertikal gegliederte Schulen zugeschnittene Pädagogik mit einer eher konservativen Trägerschaft im mehrsprachigen, konfessionell paritätischen und liberal dominierten Kanton Graubünden mit seinen 40% Gesamtschulen derart stark, umfassend und langdauernd rezipiert wurde?» (S. 20) – und dies erst noch in der Form des von Ziller religiös gewendeten, konservativen Herbartianismus. Die Frage stellt sich auch deshalb, weil der Kanton Graubünden in der Rezeption des Herbartianismus in der Schweiz eine herausragende Stellung einnimmt.

Doch wie kann Metz den Erfolg des Herbartianismus im Kanton Graubünden erklären? Den konservativen Herbartianern aus dem Umkreis der Evangelischen Lehranstalt Schiers waren Dörpfelds und Zillers Reformbestrebungen willkommen, weil diese ihnen eine den Bedürfnissen einer Privatschule entsprechende Schulverfassung und eine christlichen, wissenschaftlichen und ausbildungsmässigen Ansprüchen genügende Pädagogik lieferten. Für die liberalen Bündner Herbartianer war Zillers Schulpädagogik attraktiv, weil diese ein kritisches und reformerisches Potential enthielt und in ihrer Rationalität und in ihrer Konformierbarkeit für liberale Zwecke verwertbar war. Der Religionsunterricht wurde im Kanton Graubünden von kirchlichen Trägern beaufsichtigt und ausgeübt, so dass dieser zentrale Punkt wenig Anlass für Auseinandersetzungen gab und man sich eher auf den «neuen» Geschichtsunterricht konzentrieren sowie die sittliche Bildung in politische Bildung transformieren konnte. Die Verbreitung und Durchsetzung des Herbartianismus im Kanton Graubünden war ebenfalls möglich, weil sich die Akteure in Leipzig und Jena sowie im «Verein für wissenschaftliche Pädagogik» auch strategisch, d.h. in bezug auf Kommunikationsmöglichkeiten, Organisationsstrukturen und Publikationsorgane, weiterbilden liessen. Argumentativ wurde eine Doppelstrategie erfolgreich angewendet: «Einerseits belegten sie (die Herbartianer) die etablierten Theorien mit dem Vorwurf der Veraltung, denen gegenüber sie ihre Konzepte als neu und modern, in pädagogischer und psychologischer Hinsicht besser, nämlich wissenschaftlich begründet,

darstellten» (S. 699)! Andererseits legitimierten sie den Hebartianismus historisch und auf Kontinuität beharrend. Die langjährige Dominanz des Herbartianismus im Kanton Graubünden erklärt sich aber auch aus einer gezielten Förderung und Rekrutierung eines gleichgesinnten pädagogischen Nachwuchses. Die Gesamtleistung und der Erfolg der herbartianischen Bildungsreform sieht Metz in der Verinheitlichung und Pädagogisierung des Primarschulwesens und in der Vereinheitlichung und Professionalisierung der Primarlehrerschaft. Selbst die Organisation der Bündner Lehrer in einem kantonalen Verein (1883) geht auf die Herbartianer zurück.

Jedoch ist nicht nur der Erfolg des Herbartianismus im Kanton Graubünden erklärungsbedürftig, sondern auch dessen Überwindung und Ende. Metz kann dies überzeugend leisten, indem er auf einheitliche Deutungen verzichtet und statt dessen Schwierigkeiten und Problemfelder beschreibt, die zur Erosion und Transformation, schliesslich zum Niedergang des Herbartianismus im Kanton Graubünden führten. Formal handelt es sich dabei um ideologische Widersprüche, um Ambivalenzen von Erneuerung und Stagnation, um kulturelle Hindernisse sowie um strukturelle Mängel.

Auch wenn, oder gerade weil die Forschung von Metz, den Teil über Ziller ausgenommen, regional beschränkt ist, wird künftige Herbartianismus-Forschung diese Publikation nicht unbeachtet lassen können. Die Stärke des Buches, sein Material- und Detailreichtum sowie die methodisch fundierte und konsequente Vorgehensweise, kann zugleich als Schwäche ausgelegt werden, zumindest dann, wenn man nicht aus der Forschungsperspektive an den Text herangeht. Der Eindruck von Weitschweifigkeiten ist dann unvermeidlich. Doch sowohl als Beitrag zur Erforschung der Bündner Schulgeschichte als auch zum Herbartianismus allgemein, wie ebenfalls zur Wirkung und Rezeption des Herbartianismus in der Schweiz, handelt es sich um eine gewichtige Forschung.

Heinz Rhyn
Universität Bern
Institut für Pädagogik

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

Peter Metz wurde 1951 in Chur geboren. Besuch der Bündner Kantonsschule 1964 bis 1971. Erwerb des Bündner Lehrerpatents und anschliessend Lehrer in der Gemeinde Scharans. Studium der Pädagogik, Philosophie und Psychologie an der Universität Bern von 1976 bis 1986 und seit 1986 wissenschaftlicher Assistent am Institut für Pädagogik in Bern. Seit 1988 Lehrbeauftragter an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau. 1991 Dissertation über ‹Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform›.

Lutz Oertel, geboren 1942, Schulen in Berlin, Studium der Soziologie, Psychologie und Politikwissenschaft in Berlin, Edmonton (Alberta, Kanada) und Konstanz, Promotion zum Sozialwissenschaftler 1973 in Konstanz; seit 1971 an der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, verschiedene konzeptionelle und administrative Arbeiten, im Arbeitsschwerpunkt Konzipierung, Begleitung und Auswertung von