

Zeitschrift: Neue Pestalozzi Blätter : Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pestalozzianum
Band: 6 (2000)
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: 06.02.2026

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

Besprechungen

Dietrich Schwanitz: Bildung

Ein Schelmenstück

■ Eckart Liebau

Das Interessanteste an diesem Werk ist sein Erfolg. Seit seinem Erscheinen zierte es einen der vorderen Plätzen der Bestsellerlisten, Monat für Monat. Allein dieses Phänomen lohnt eine Auseinandersetzung. Selbstverständlich ist der Titel ebenso absurd wie der damit signalisierte Anspruch. Selbstverständlich kann der Text nicht im Geringsten einlösen, was der Titel verspricht. Aber offenbar trifft das Buch ein weit verbreitetes Bedürfnis. Mediziner, Juristen, Ökonomen, Ingenieure legen dieses Buch eines Nicht-Fachmannes nicht nur ihren Kindern auf den Gabentisch, sondern werden selbst wieder zu Lesern. Für viele dürfte es das erste Buch zu einem pädagogischen Thema sein, bei der älteren Generation vielleicht das zweite nach Alexander Neills "Summerhill". Das kann den Fachmann und die Fachfrau schon mit Neid erfüllen. Was macht den Erfolg des Werkes aus?

Das Buch erzählt ein Märchen. Es erzählt das Märchen von der wundersamen Rettung des modernen bürgerlichen Menschen aus seinen Orientierungsnoten. Das Zauberwort ist bekannt, wenn auch mit Anstrengung verbunden. Es heißt Bildung, als "Wissen" und als "Können". Was im ersten Teil als "Wissen" ausgebreitet wird, ist der altbekannte, substantiell freilich deutlich gekürzte Kanon der Besitz- und Bildungsbürgerlichkeit. Viel Historisches also, ein bisschen Literatur, weniger Kunst, noch weniger Musik, ein bisschen Geistes- und Wissenschaftsgeschichte und fürs Aktuelle und Moderne eine kurze Geschichte der Geschlechterdebatte. Das war's dann auch schon für das "Wissen".

Ernstzunehmen in diesem Teil ist allenfalls das historische Kapitel, das einen weiten und in manchen Deutungen auch nicht uninteressanten Bogen über die europäische Geschichte von der Antike bis in die Gegenwart schlägt. Selbstverständlich muss man nur die europäische Geschichte kennen, mit kleinen Ausblicken nach Amerika. Der Rest der Welt kommt gar nicht erst vor. Aber es liest sich leicht und vergnüglich. Für den, der das entsprechende Wissen schon hat oder einmal hatte, gibt es viele Anlässe, sich zu erinnern.

Das Vergnügen am Stil bleibt auch in den Abschnitten zu Literatur, Kunst, Musik etc. erhalten. Inhaltlich wird die Darstellung hier allerdings ziemlich unerträglich, schwankend zwischen Arroganz und Ignoranz. Es mag ja sein, dass der Autor den

Roman als literarische Gattung besonders liebt; dass z.B. das Gedicht, dass die kurzen Formen, dass Modernes nach 1945 dann so gut wie gar nicht vorkommen, weckt aber doch erheblichen Zweifel an der literarischen Urteilsfähigkeit des Autors, der einmal Professor für Anglistik war. Aber immerhin entspricht die Werke-Mischung, die da präsentiert wird, den Vorstellungen, die Klein-Fritzchen, nun zum Doktor promoviert, von der grossen Literatur hat; sogar von Proust, Joyce und Musil hat er schon gehört – und davon, dass Kafka so schwierig sein soll. Wie gut, wenn ihm bestätigt wird, dass er Recht hat!

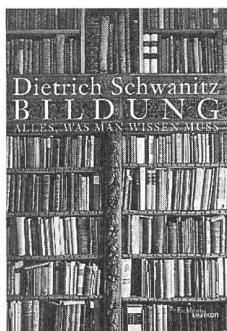
Das gleiche Muster, nur noch dürf tiger in der Durchführung, findet sich in den Abschnitten zu Kunst und Musik: Was gut ist, ist bekannt; was bekannt ist, ist gut – und also muss man es wissen. Man muss es allerdings wirklich schon vorher wissen; denn erfahren tut man in diesen Kapiteln eigentlich nichts, das über grobe Schlagworte hinausginge. Und so setzt sich das Geschwätz dann auch fort im Abschnitt über die "grossen Philosophen, Ideologien, Theorien und wissenschaftliche Weltbilder": Descartes eine Seite, Thomas Hobbes eineinhalb Seiten, John Locke fast zwei, Leibniz zwei, Rousseau eine, Kant zwei, Hegel zwei, Marx eine, Schopenhauer eine, Nietzsche eine, Heidegger eine – damit ist die Philosophie auch schon erschöpft und dann kommen die Weltanschauungen. Der Band ist vom Verlag als "Lexikon" rubriziert worden; er ist zwar keines, aber er hat einige Nachteile dieser Literaturgattung übernommen.

Der zweite, wesentlich kürzere Teil des Werkes, dem "Können" gewidmet, setzt mit einem ironisch gemeinten Abschnitt über die Kommunikation unter den "Gebildeten" ein, der Bildung als das behandelt, was diese in der Kommunikation zwischen jenen, die sich einst, als es die "Gebildeten" noch gab, als solche verstanden, tatsächlich verwendet wurde: als kulturelles Kapital eben, strategisch als Investition möglichst gewinnbringend einzusetzen. Das liest sich erst ganz lustig, ist aber auf die Dauer penetrant prätentiös. Die Gebildeten von einst, die es als stilprägende Gruppe noch bis in die fünfziger und sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts gab, waren schon zu ihrer Zeit ziemlich unerträglich; sie haben, halbgbildet, wie sie mehrheitlich waren, in den sechziger Jahren ihre kulturelle Hegemonie nicht zufällig verloren und sich in ihre Residuen zurückgezogen, in denen sie nun in skurrilen Resten immer noch als Subkultur weiterleben. Die Bildungsbürgerlichkeit von heute ist eben nur noch ein schwacher Abglanz, ein klägliches Zitat der Bildungsbürgerlichkeit von einst; da mag es Balsam

für die Seele sein, wenn der eigene Status wieder symbolische Erhöhung erfährt. Das passt im Übrigen nicht schlecht zu einigen restaurativen Tendenzen der Gegenwart. Auch in der Erziehung feiern ja die Werte von einst – Disziplin, Höflichkeit etc. – fröhliche Urständ.

Was gehört noch zum "Können"? Man sollte sich im "Haus der Sprache" einigermassen auskennen und zuhause fühlen, die "Welt des Buches und der Schrift" lesen können, Deutschland, USA, Grossbritannien, Frankreich, Spanien und Italien, Österreich, die Schweiz und Holland wenigstens länderkundlich beherrschen (also nicht: Osteuropa, Nordeuropa, Südosteuropa, Asien, Afrika, Lateinamerika, Australien, die Antarktis), intelligent, begabt und kreativ sein – und sich von den gefährlichen Zonen des Wissens fern halten und dementsprechend nicht durch Wissen über Fürstenhäuser, Fernsehprogramme, Regenbogenpresse, Sport, Technik oder ähnliche Trivialitäten glänzen wollen. Mit einem Stückchen Reflexivität und Selbstdistanz ist dann auch schon alles beieinander. Was das einzige bildungsbürgerliche Können wirklich ausgemacht hat und nur sehr aufwändig anzueignen war, z.B. das aktive Musizieren, aktiver Kunstverständ oder auch die wirkliche Beherrschung der Formen des geselligen Verkehrs, das kommt in dieser Pop-Version von Bildung vorsichtshalber gar nicht mehr vor. Hier ist Bildung zum Zitat verkommen. Erzählt wird das Märchen, dass das Zitat genügt.

Wenn man das Werk als Satire liest, als Schelmenstück, kann man durchaus Vergnügen daran finden. Es ist flott geschrieben, mit fröhlich-frechen Bemerkungen gespickt, also munter: eine Art 'Sophies Welt' für gebildete Erwachsene und solche, die es werden sollen. 'Sophies Welt' bietet bekanntlich eine gelungene Pop-Version der Geschichte der Philosophie für Kinder, bereitet eine angemessen-sachliche Auseinandersetzung immerhin vor. Ganz so harmlos ist Schwanitz' "Bildung" nicht. Wenn "Bildung" wieder als "Gebildetheit" buchstabiert und zugleich in trivialisierter Zitatform Zustimmung finden kann, sind tragfähige Entwürfe offenbar dringend erforderlich, wenn grösserer Schaden verhindert werden soll. Darin mag eine positive Wirkung dieses Buchs und seines Erfolges zu sehen sein: Es zwingt die zuständige Zunft zur Auseinandersetzung. Die Pädagogik hat Besseres zu bieten als solche Clownerie. Sie muss es nur tun.



Dietrich Schwanitz:
Bildung. Alles, was man
wissen muss.
Frankfurt am Main: Eichborn Verlag 1999. 544 S.
sFr. 46.-, DM 49.80, öS 364.-
ISBN 3-8218-0818-7

Werner Thole/Michael Galuske/Hans Gängler (Hrsg.): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit

Anspruch wird nicht eingelöst

■ Bettina Grubenmann Olschewski

Der sozialpädagogische Theoriediskurs beschäftigt sich seit einigen Jahren vorwiegend mit der Frage der eigenen "disziplinären Identität". Eine Antwort auf die Identitätsfrage ist u.a. die Berufung auf KlassikerInnen der Disziplin (Winkler 1993; Niemeyer 1998 oder kritisch dazu Graf 2000). In diesem Kontext ist das vorliegende Lesebuch zu verorten.

Das Buch gliedert sich in eine Einleitung und in vier nach Epochen unterteilte Kapitel, welche durch das Autorenteam jeweils anhand politisch und soziokultureller Begebenheiten sowie theoretischer Positionierungen der Autoren und Autorinnen eingeführt werden. In den Unter-Kapiteln werden ausgewählte Quellentexte gekürzt abgedruckt. Der Titel verspricht zwar einiges, lässt aber auch stutzen: Da ist einerseits von KlassikerInnen der Sozialen Arbeit die Rede, was auf ein gängiges weites Begriffsverständnis von sozialer Arbeit und Sozialpädagogik verweist, andererseits wird von sozialpädagogischen Texten aus zwei Jahrhunderten gesprochen. Die Einleitung gibt eine vermeintliche Antwort, indem Sozialpädagogik in einer Fussnote als verallgemeinerter (Ober-)Begriff definiert wird. In der Folge wird der Begriff aber nicht konsistent verwendet. Das Autorenteam will den produktiven Diskurs zum Umgang mit KlassikerInnen anregen und Studierenden zentrale Texte zu "Begriffs-, Funktions- und Aufgabenbestimmung der sozialpädagogischen Idee" (S. 13) zugänglich machen. Das Buch soll einen Beitrag leisten zum "sozialpädagogischen Projekt" (S. 13) und zur Kultur einer systematischen Auseinandersetzung mit den ideengeschichtlichen Ursprüngen, welche zur begrifflichen und disziplinären Konturierung beitragen könnte. Nicht Homogenität eines Kanons soll angestrebt werden, sondern der historische Zugang zu Paradigmen, welche sich im Habitus der KlassikerInnen zeige. Erstes Kriterium für die Auswahl ist denn auch, ob der/die Betreffende zu einem "lebendigen, kontinuierlichen Fachdiskurs beigetragen" (S. 20) hat. Die Autoren übernehmen die sechs Funktionen der Klassiker für die sozialpädagogische Disziplin nach Winkler (1993), um resümierend festzuhalten, dass es sich lohnt, KlassikerInnen zu bestimmen, um Konturen zu markieren und den Diskurs anzuregen. Der Kriterienkatalog für die Aufnahmebestimmung als KlassikerIn verdeutlicht, dass weniger theoretisch systematische denn pragmatische Überlegungen dominierten.

Entlang der vier ausgewählten Epochen wird die Auswahl der KlassikerInnen und deren Quellentexte ausgeführt. Das erste Kapitel umfasst die Zeitspanne des 18. und 19. Jahrhunderts, die "Anfänge der sozialpädagogischen Idee" (S. 35), die von den

Autoren als Aufbruchphase bezeichnet wird. Indem Wichern und Pestalozzi zu Vätern der sozialpädagogischen Idee stilisiert werden, wird die von den Autoren intendierte Ideengeschichte an dieser Stelle trotz historischer Einbettung ahistorisch, da sie sozialpädagogische Argumente anthropologisiert.

Das zweite Kapitel bezieht sich auf die Zeit vom Kaiserreich bis zur Weimarer Republik, wo die sozialpädagogische Idee in ersten theoretischen Entwürfen mündete. Diese Titelsetzung unterlegt eine lineare stark vereinfachende Vorstellung von Entwicklung. Im Gegensatz zu Niemeyer (1998), der seinen Kanon dieser unbestritten wichtigen Phase für die Institutionalisierung der Sozialpädagogik rein geisteswissenschaftlich bestimmt, werden hier auch VertreterInnen des Professionalisierungsdiskurses präsentiert. Stark verkürzt werden Natorp und Nohl vorgestellt. Natorps Sozialpädagogikbegriff wird mit dem heutigen Sozialisationsbegriff gleichgesetzt. Diese Gleichsetzung missachtet die Differenz von Gemeinschaft und Gesellschaft. Nohl wird gelobt, dass er die Pädagogik aus der Verengung auf Schulfragen hin zu gesellschaftlichen Entwicklungen öffnete. Auch wenn sich Nohl für den gesellschaftlichen Bereich einer institutionalisierten Jugendhilfe stark machte, darf seine Analyse der pädagogischen Bewegung nicht als Gesellschaftsanalyse, sondern vielmehr als Geschichtskonstruktion zur Legitimierung einer noch einzufordernden idealistischen Erziehungspraxis gelesen werden.

Die Autoren führen im dritten Kapitel aus, wie sich sozialpädagogische Theorie als Teil der Konsolidierung der gesellschaftlichen Verfassung der BRD nach dem Krieg entwickelte. Die Beiträge der AutorInnen der 50er und 60er sind durch Restrukturierungsversuche, Importe aus dem angloamerikanischen Bereich und der Suche nach disziplinärer Kontur gekennzeichnet. Siegel beispielsweise repräsentiere ein bestimmtes Milieu, eine "typisch weibliche Position" (S. 246) innerhalb der Sozialpädagogik. Diese Zuordnung ist indifferent gewählt, zumal es sich beim abgedruckten Text um einen Lexikonbeitrag zum Begriff Sozialpädagogik handelt, der weder Milieu, noch "weibliche Position" verdeutlicht.

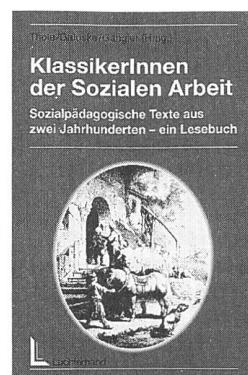
Das vierte Kapitel repräsentiert die kritische Wende in den 70er Jahren. Die Autoren verzichten auf einen Beitrag aus der marxistisch orientierten "Theoriecke" mit der Begründung, die Leserschaft nicht zu verunsichern. Weniger verunsichern sollen hingegen die sechs ausgewählten, teilweise noch lebenden Klassiker. Der gemeinsame Nenner der Beiträge liege einerseits in der gesellschaftskritischen Analyse und andererseits in der Bestimmung des Doppelcharakters Sozialer Arbeit zwischen System und Lebenswelt, zwischen Hilfe und Kontrolle, zwischen "Love Story und Clockwork Orange" (S. 354). Mit Thiersch wird die Auswahl abgerundet, mit dem Hinweis, dass Lebensweltorientierung für die 80er Jahre bestimend gewesen sei.

Das Lesebuch bietet Studierenden einen ersten

Einblick in eine breite Palette historischer Texte zu Sozialer Arbeit. Leider werden die Quellentexte fehlerhaft wiedergegeben (Seitenzahlen sind falsch, die Auslassungen sind fragwürdig, Namen werden falsch geschrieben, die Texte stammen teilweise nicht aus der jeweiligen Zeitperiode). Zudem entwerfen die Autoren entlang wenig präziser Kriterien eine verwirrende Landkarte sozialpädagogischer Theorielinien, die beim Versuch sie reproduzierend zu skizzieren keine Klarheit schafft, wo eben auch keine Einheit vorliegt. Es wird kanonisiert, verortet, kontrastiert und subsumiert, wo ganz offensichtlich präferierte Positionen und Autoren und Autorinnen gewählt wurden. Und wo die Systematik durchschaubar wirkt, wird vor allem auf die Alltags- bzw. Lebensweltperspektive rekurriert. Ein Lesebuch könnte, und das ist die ausgewiesene Intention des Autorenteams, schwierig zugängliche Texte veröffentlichen, dabei läge der Schwerpunkt aber auf der Bezeichnung "Lesebuch" und weniger pointiert auf der Bezeichnung der "KlassikerInnen". Es ist den Autoren zugute zu halten, dass sie die KlassikerInnendebatte um eine erweiterte Palette bereichern, ihr Projekt scheitert aber am eigenen Anspruch, Lehrbuch und Beitrag zur Theoriedebatte in einem zu sein.

Literatur

- Graf, Martin: Der Blick vom Diwan aufs Baugerüst: Zum Bedürfnis nach Klassikern in der Sozialpädagogik. In: Neue Pestalozzi-Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie Jg. 6(2000) Heft 1, S.17-25
- Niemeyer, Christian: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Juventa. Weinheim und München 1998
- Winkler, Michael: Hat die Sozialpädagogik Klassiker? In: neue praxis, Heft 3(1993), S. 171-185



Werner Thole, Michael Galuske, Hans Gängler (Hrsg.):
KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch.
Neuwied: Luchterhand Verlag 1998. 480 S.
sFr. 39.-, DM 39.-, ÖS 290.-
ISBN 3-472-03255-3

Claudia Opitz/Ulrike Weckel/Elke Kleinau (Hrsg.): *Tugend, Vernunft und Gefühl*

Die Frauen- und Geschlechterforschung befreit sich aus dem Ghetto

■ Rebekka Horlacher

In der Einleitung zu diesem Sammelband, der aus Beiträgen mehrerer Kolloquien zur Frauen- und Geschlechtergeschichte der Aufklärung in Hamburg und Basel besteht, weisen die Herausgeberinnen auf das "höchst ambivalente Erbe" hin, das die Aufklärung den Frauen hinterlassen hat. So wird in der Aufklärung zwar einerseits die Gleichheit der Menschen betont, andererseits aber auch mit hohem argumentativem Aufwand versucht, die Unterschiede, die in der Natur des Menschen liegen, zu definieren. Weil die "Unterschieds-Theorie" historisch wirkungsmächtig war, "neigt die Frauen- und Geschlechterforschung dazu, insbesondere die Kosten der Aufklärung ins Visier zu nehmen" (S. 1). Das hat dazu geführt, dass die Vielstimmigkeit der aufklärerischen Diskurse aus dem Blickfeld geraten ist, weil sie zu stark in Hinsicht auf ihre Folgen – und mit dem Wissen und Blick des 20. Jahrhunderts – interpretiert wurden. Dieser Einseitigkeit will der vorliegende Band entgegenwirken, indem er Beiträge präsentiert, "die die intellektuellen und sozialen Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen dieses Diskurses vornehmlich mit Blick auf weibliche Lebenswelten des 18. Jahrhunderts" betrachten (S. 2) und die unter den beiden Themenbereiche "Ehe und Mutterschaft, Körper und Sexualität" und "Gleichheit und Differenz, Vernunft und (Frauen-)Bildung" zusammengefasst werden. Die einzelnen Artikel sind – leider ist das immer noch so – bis auf eine einzige Ausnahme von Frauen geschrieben, wobei den Herausgeberinnen diesbezüglich kein Vorwurf zu machen ist, bemühen sie sich doch ausdrücklich und sehr überzeugend, die Trennung in (klassisch) historische oder systematische Forschung und Frauen- und Geschlechterforschung aufzubrechen und sich an umfassenden Fragestellungen zu orientieren.

Die Beiträge decken innerhalb der beiden Themenbereiche ein breites Spektrum aufklärerischen Denkens ab, sowohl was die Konzepte der untersuchten Autoren und Autorinnen als auch ihre geographische und soziale Herkunft betrifft, wie auch in Bezug auf die disziplinäre Herkunft der Wissenschaftlerinnen, womit ein Charakteristikum der Aufklärung – der europäische Diskurs ohne disziplinäre Einschränkung – repräsentiert wird. Das ergibt ein breites Spektrum von Fragestellungen und Antworten, die nicht nur den eigenen Horizont erweitern, sondern auch den Blick öffnen für Forschung aus anderen Disziplinen und ein überzeugendes Beispiel für interdisziplinäre Zusammenarbeit sind. Ich möchte hier nicht auf einzelne Beiträge eingehen: Der Sammelband überzeugt konzeptionell und insgesamt vor allem deshalb,

weil die Beiträge in einen Kontext zu stehen kommen, der mehr Sinn macht, als wenn sie einzeln irgendwo abgedruckt worden wären. So werden spezielle Forschungsergebnisse spannend, die sonst ausserhalb der spezifischen Forschungsgemeinde wohl kaum zur Kenntnis genommen würden. Die Themen reichen von "Ehe- und Liebeskonzepte der katholischen Reichsritterschaft" über "Feuerbachs Sexualstrafrechtsreform" bis zu "Krankheit und Gefährdung in Tagebucheinträgen", von "Bildung und Sozialisation landadeliger Frauen" zu "Garten gestalterinnen im 18. Jahrhundert". Daneben werden aber auch die klassischen Themen des Aufklärungsdiskurses wie "Unschuld", "Muttergefühl", "Vernunft" und "Gleichwertigkeit" nicht vergessen.

Es ist Herausgeberinnen und Herausgebern von Sammelbänden zu empfehlen, dieses hier vorliegende Editionskonzept zum Vorbild zu nehmen. Es würde das Genre "Sammelband" nicht nur von seinem eher zufälligen, allzu beliebigen und daher oft langweiligen Image befreien, sondern der Forschung auch zu neuen fruchtbaren Impulsen verhelfen. In diesem Sinne ist dieser Band ein äusserst glücktes Beispiel nicht nur zeitgenössischer Frauen- und Geschlechterforschung, sondern resultat- und diskursorientierter Forschung überhaupt.



Claudia Opitz/Ulrike Weckel/
Elke Kleinau (Hrsg.):
*Tugend, Vernunft und Ge
fühl. Geschlechterdiskurse
der Aufklärung und weibli
che Lebenswelten.*
Münster: Waxmann Verlag
2000. 366 S.
DM 49.90
ISBN 3-89325-844-2

Wolfgang Scheibe: Die reformpädagogische Bewegung

Ein unnötiger Nachdruck

■ Alois Suter

Bücher zur Geschichte der Erziehung erleben selten eine hohe Auflage, weil sie durch neue historische Forschungen schnell veralten. Es gibt Ausnahmen, und eine solche scheint mit Scheibes Buch zur Reformpädagogik vorzuliegen, einem Buch, das 1999 in 10. Auflage als Taschenbuch nachgedruckt worden ist. 1969 erstmals erschienen, mehrmals ergänzt und in der 10. Auflage 1994 erweitert, versteht es sich als "einführende Darstellung in die reformpädagogische Bewegung 1900-1932"¹. Das Werk hat seinen festen Platz in pädagogischen Studiengängen und Bibliotheken gefunden, die ungebrochene Nachfrage des Lese- publikums scheint für die Qualität des Buches zu sprechen, zumal sich Inhalt und Seitenzahl von der 1. bis zur 10. Auflage exakt gleich geblieben sind, bis hin zu Druckfehlern; nur Nachworte und kommentierte Literaturangaben gesellen sich neu dazu und machen die späteren Auflagen zu "erweiterten". Erübrigts sich ob soviel Konstanz nicht eine Befreiung?

Inhalt und Aufbau des Klassikers seien kurz rekapituliert. In 15 Abschnitten stellt Scheibe mehrheitlich Bewegungen dar, denen bei allen pädagogischen, personellen, politischen oder weltanschaulichen Differenzen eines gemeinsam ist: Sie bilden, ohne darum zu wissen, die *reformpädagogische Bewegung*. Ausgangspunkt ist die Bildungs- und Kulturkritik, das pädagogische Gravitationszentrum bildet die neue Sicht des Kindes. Schulreform, Frauenbewegung², Kunsterziehungs-, Arbeitsschul-, Landerziehungsheimbewegung u.a. gehören zum Reigen dieses grossen pädagogischen Aufbruchs. Geisteswissenschaftliche Pädagogik beschliesst die Darstellung. Eine durchgängige Systematik wird weder ausgewiesen noch ist sie beim Lesen auszumachen. Die Reihung der Reform-Perlen wirkt beliebig, wo sie nicht chronologisch motiviert ist. Die einzelnen Bewegungen selbst bestehen aus Ideen, Programmen, Postulaten, aus Kritik, Abgrenzungen und polemischer Schwarz-Weiss-Rhetorik, geäussert von Leitfiguren. Scheibes Geschichte ist Ideengeschichte, angereichert mit biographischen Hinweisen zu den ausgewählten Protagonisten und Protagonistinnen.

Der Anspruch des Buches ist hoch: der Autor will uns eine "Gesamtdarstellung der Reformpädagogischen Bewegung geben, die das Wesentliche hervorhebt und die Zusammenhänge aufzeigt zur Ver deutlichung der inneren Einheit" (S. XVI). Als Leser erfahre ich aber nicht, welche Kriterien Scheibe verwendet, um in der historischen Materialfülle das Wesentliche zu eruieren. Der Gegenstand Reformpädagogik bedarf keiner näheren Bestimmung, die Auswahl des Autors keiner Begründung. Einheit

wird unterstellt, auch kontrafaktisch. Einordnung und Bewertung der Phänomene folgen implizit Herman Nohls Deutungsmuster: Der anfängliche "Aufbruch" und "Enthusiasmus" war vielfältig und partiell "übersteigert", in den Zwanzigerjahren stellten sich "Ernüchterung" und Beschränkung auf das real Mögliche ein, letzteres auch gefördert durch "wissenschaftliche Reflexion". Die "Machtergreifung des Nationalsozialismus" hat die Reformen "gewaltsam abgebrochen" im Sinne einer historischen Zäsur. Geblieben sind die "Ideen der Reformbewegung", die bis heute der Umsetzung harren, allerdings in veränderte, gegebene Verhältnisse. Soweit der Argumentationsgang von Scheibe (1906-1993). In einem Nachwort, geschrieben 1999, resümiert Heinz-Elmar Tenorth Ergebnisse der intensiven Diskussion zur Historiographie der Reformpädagogik und bezeichnet Scheibes Buch als "Standardwerk" (S. 438). Leider wird Tenorts Nachwort zur 10. Auflage von 1994 in der hier besprochenen Taschenbuchversion aus dem Jahr 1999 nicht mehr abgedruckt.³

Aus drei Gründen erachte ich den Nachdruck des Buches als problematisch:

1. Scheibes Werk beruht auf einem überholten Forschungsstand, da der Inhalt seit 1969 keine Änderungen erfahren hat. Neue Literatur zur Reformpädagogik wird zwar in den erweiterten Auflagen bibliographisch mitgenommen, aber sie führt zu keiner Textüberarbeitung. Was immer die historiographische Forschung an neuen Einsichten oder Fragen erarbeitet hat, muss pädagogischen Novizen marginal vorkommen, da Scheibes Darstellung dadurch nicht revisionsbedürftig wird. Geschichtsschreibung zur Reformpädagogik, so suggeriert dieser Nachdruck, ist gerade nicht kontrovers, sondern im Kernbestand gesichert.
2. Dieses "Standardwerk" ist über weite Teile ohne kritische Distanz geschrieben. Einige Hinweise zur Darstellung der Landerziehungsheime mögen dies veranschaulichen: Die grundlegenden pädagogischen Differenzen zwischen den Protagonisten Lietz, Geheeb und Wyneken werden bei Scheibe eingeebnet durch den gemeinsamen Nenner "kulturrkritische Einstellung" (S. 118), die Streitereien, Trennungen, ja gerichtlichen Prozesse verniedlicht, um die Fiktion einer im Kern geschlossenen Bewegung aufrecht zu erhalten. Es fehlen kritische Stimmen von Absolventen der Heime, von Eltern oder Behörden (zum Beispiel zu Wickersdorf), es fehlen Angaben zur quantitativen Bedeutung und Wirkung, es fehlen Berichte zum Alltag in den Heimen. Aus programmatischen Zitaten, etwa zur Schülermitbestimmung, wird auf deren reale Umsetzung geschlossen (S. 128), Rhetorik wird als Realität genommen. Die pauschalisierende Behauptung, die Landerziehungsheime hätten "vorbildgebend auf die öffentliche Schule überhaupt gewirkt" (S. 137) wird nicht belegt; sie ist in dieser

Form nicht haltbar. Es kann auch kein Zufall sein, dass antisemitische Tendenzen in den Heimen von Lietz/Andreesen ohne Erwähnung bleiben und dass der 'Haubindaer Judenkrach' 1903 für Scheibe kein Thema ist. Kommentarlos wird Wyneken für das neue Lehrer-Schüler-Verhältnis zitiert, der vom "Eros des Führers für seine Jünglingsschar" und vom "heiligen Orden der Jugend" faselt (S. 127).

3. Scheibes Darstellung von 1969 folgt im Kern einer von ihm 1944 für die Nationalsozialisten verfassten Geschichte der deutschen Erziehung.⁴ Es zeigen sich Parallelen in der Struktur der Darstellung und Argumentation, aber die Bewertung ist eine andere. Findet im Abriss 1944 die Reformbewegung ihre Erfüllung und Fortsetzung in der nationalsozialistischen Revolution, so wird 1969 der Faschismus zum störenden Intermezzo, nach dessen Ende die Reformansätze mutatis mutandis fortgeführt werden können.⁵ – Tenorth deutet dies als "stille Korrektur" der Bewertung Scheibes (1994, S. 445), aber Anlage und Argumentationsweise sind damit keiner Korrektur unterzogen.

Es gehört zur Historiographie, dass die Geschichte, auch jene der Erziehung, immer wieder neu geschrieben werden muss, nicht um den Beifall des Zeitgeistes einzuholen, sondern in kritischer Absicht, dem Stand der Forschung folgend. Dass daraus (produktive) Verunsicherung resultiert, ist unvermeidbar, wie es aktuell die Historiographie zum 2. Weltkrieg zeigt. Angesichts der Debatte, die in den letzten Jahren um die Geschichte der Reformpädagogik geführt wurde, bleibt es unverständlich, weshalb dieser Nachdruck als Taschenbuch aufgelegt wird. Wenn dieses Buch noch 1999 zum "Standardwerk" erklärt werden kann, so wirft dies ein bedenkliches Licht auf die Standards der pädagogischen Historiographie.

- 1 Entgegen anderen Epochierungen endet die Reformpädagogik für Scheibe im Jahre 1932, nicht 1933.
- 2 "Heute gibt es bei uns keine Frauenbewegung mehr, wohl aber noch eine Frauenfrage und Themen wie 'Gleichberechtigung', 'Frau und Beruf', 'weibliche Bildung' bleiben akut" (Scheibe 1999, S. 32). Der Darstellung der Frauenbewegung sind ganze 5 von insgesamt 406 Seiten gewidmet.
- 3 Tenorth spricht 1994 Scheibes Buch die Legitimität "konservierender Geschichtsschreibung" zu, die der pädagogischen Erinnerung diene; wer nur Forschung suche, müsse sich an andere Texte halten (Scheibe 1994, S. 453). Die Alternative: hier Erinnerung – dort Forschung ist nicht haltbar, insbesondere wenn bedacht wird, dass Scheibe oft als einführende Darstellung für Studierende verwendet wird. Auch Erinnerungen unterliegen, wo sie wider besseres (Forschungs-)Wissen fehlgehen, der Korrekturpflicht.
- 4 Wolfgang Scheibe: Abriss der Deutschen Erziehungsgeschichte. Leipzig 1944. Tenorth verweist im Nachwort 1994 auf diese Vorarbeit Scheibes; umso unverständlicher ist die Tatsache, dass dieses Nachwort von 1994 im Taschenbuch 1999 fehlt. Scheibe deutet 1944 die Geschichte der Erziehung in Deutschland als Entwicklung auf das

Ziel hin, dass Volk, Weltanschauung und Erziehung eine geschlossene Einheit werden. "Diese Einheit ist das Werk Adolf Hitlers" (S. 104). Die Bewegungen werden als "Reform der Erziehung", nicht als Reformpädagogik abgehandelt (S. 77ff.) und sind Teil von Kapitel 5 "Erziehungs- und Bildungsprobleme 1832-1932". Die Reformbemühungen finden ihre Erfüllung und höhere Bestimmung in der nationalsozialistischen Erziehung. Im sechsten und letzten Kapitel beschreibt Scheibe affirmativ die nationalsozialistische Erziehung.

5 "Die nationalsozialistische Bewegung und ihre Machtergreifung bedeuteten auch für die deutsche Erziehung einen revolutionären Umbruch. (...) Die in der Bewegung entstandenen Erziehungs- und Zuchtformen waren Ausgang und Massstab für das gesamte neue Erziehungssystem" (1944, S. 86). 1969 schreibt Scheibe: "Die Reformpädagogische Bewegung wurde gewaltsam abgebrochen, als mit der Machtergreifung des Nationalsozialismus nur noch die von ihm propagierte Weltanschauung gebilligt wurde. Das bedeutete die Ausschaltung derer, die in der Reformpädagogischen Bewegung hervorgetreten waren und führende Stellungen eingenommen hatten. (...) Noch heute sind wir darum bemüht, Ideen der Reformbewegung unter den neu gegebenen Verhältnissen zu realisieren" (1969, S. 405).



Wolfgang Scheibe:
Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung.
Mit einem Nachwort von Heinz-Elmar Tenorth.
Weinheim: Verlagsgruppe Beltz 1999. 484 S.
sFr. 31.-, DM 32.-, öS 234.-
ISBN 3-407-22027-8

Joachim Henseler: Wie das Soziale in die Pädagogik kam

Ein Beitrag zur Klassikerdebatte

■ Sabine Andreesen

Der Sozialpädagogik fehle eine Disziplingeschichte. Dies ist die Ausgangsdiagnose der von Joachim Henseler vorgelegten Monographie zur Frage, "wie das Soziale in die Pädagogik kam". Henseler konzentriert sich auf die Frage nach der Berücksichtigung des Sozialen in der Pädagogik ab den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts und setzt sich mit Paul Natorp und Hermann Nohl auseinander.

Er rekonstruiert die Ansätze Natorps und Nohls sowie ihren zeitgeschichtlichen Kontext und stellt schliesslich einen wirkungsgeschichtlichen Vergleich an. Der spezifische Rekurs sowohl von Natorp als auch von Nohl auf Pestalozzi dient ihm dabei gewissermassen als Bezugspunkt sowohl für den Vergleich zwischen beiden Theoretikern als auch für die Kontroversen universitärer Pädagogik. Henseler kann so zeigen, dass es einer spezifischen Interpretation Pestalozzis bedurfte, um ihn in eigene Konzepte zu integrieren, um Argumentationen gegen

Kritik zu schützen und sich von einer als falsch oder reduziert verstandenen Pestalozzideutung der jeweiligen Kritiker abzugrenzen.

Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Klassikerdebatte innerhalb der Sozialpädagogik ist die Studie interessant. Der Autor bezeichnet Pestalozzi als "Autorität", und zwar im Falle Natorps im Sinne einer Autorität als Argument für den disziplinären Kontext und im Falle Nohls von einer Autorität als Vorbild für den professionellen Kontext. Henseler offeriert so einen Ansatz sozialpädagogischer Historiographie, der von der Nachhaltigkeit Pestalozzis auf die Sozialpädagogik ausgeht. Insofern kommt diese Untersuchung den Vorstellungen von Reinhard Fatke, der jüngst die Marginalisierung Pestalozzis im sozialpädagogischen Theoriediskurs anprangerte, entgegen (NPBI 1/2000).

Zudem kann Henseler mit seiner Studie zeigen, dass im Umgang mit Klassikern die pädagogische Historiographie eine "Art Selektion des Bedeutsamen" betreibe (Oelkers 1998, S. 213). Der Autor weist nach, dass die Konstruktion von Klassikern durch eine disziplinäre Vereinnahmung, durch Konkurrenz – etwa zwischen Schul- und Sozialpädagogik – und durch den Verweis auf eine moralische Erhabenheit gestützt wird. Insofern unterscheidet Henseler gewissermaßen zwischen Natorps und Nohls sozialpädagogischem Pestalozzi und rekonstruiert von dort aus gesehen den Wandel deutscher sozialpädagogischer Diskurse in der Kaiserzeit (von 1894) und der Weimarer Republik (von 1924).

Henseler gibt anhand seiner zwei Gewährsautoren jeweils Einblick in die zeitgenössischen Diskurse, diskutiert das Anliegen und die theoretische Dignität von Natorp und Nohl. Er konzentriert sich jeweils auf deren Pestalozzirekurs und kontrastiert all dies schliesslich mit den Kontroversen, die vor allem in Natorps Fall Aufschluss über den Umgang der Pädagogik mit dem Sozialen zulassen und so zur Rekonstruktion der Disziplingeschichte beitragen.

Henseler siedelt seine Untersuchung explizit in die Theorie- und Disziplingeschichte der Sozialpädagogik an, soweit diese über diskursive Praktiken gesteuert wird. Aufschlussreich sind seine Überlegungen zu dem Zusammenhang der Disziplingeschichte von Sozialpädagogik, Soziologie und pädagogischer Soziologie. Henseler versucht zu zeigen, dass sich im deutschen Reich zunächst deutliche Annäherungen zwischen Sozialpädagogik und Soziologie abzeichneten und weist dies auch an dem intellektuellen Austausch zwischen Tönnies und Natorp nach. Man hätte sich hier mehr als einen Problemaufriss gewünscht, scheint doch im Verhältnis deutscher Pädagogik zur Soziologie ein Schlüssel für das spezifisch Deutsche an der Sozialpädagogik zu liegen.

Natorp verstand die Sozialpädagogik als Kampfbegriff gegen die individualistisch ausgerichtete Pädagogik seiner Zeit und damit auch gegen die Herbartianer. Zentral für seine Pädagogik war das Bemühen, Pestalozzi und Kant zu verbinden. Hen-

seler zieht den Schluss, dass zwar Natorps Idee der Sozialpädagogik aus der platonischen Staats- und Tugendlehre gewonnen worden sei und mit dem kantischen Kritizismus hinterfragt wurde, aber die erzieherische Wirksamkeit liess sich offenbar nur im Rückgriff auf Pestalozzis Stufenbildung thematisieren.

Während sich die Kontroversen im Kaiserreich zwischen den Neukantianern und den Herbartianern abspielten, war die Konfliktlinie in der Weimarer Zeit erstens durch das Bemühen um die Akademisierung und Autonomie der Pädagogik und zweitens durch den Versuch einer umfassenden Pädagogisierung der Fürsorgepraxis gekennzeichnet. Als Beispielhaft für letzteres nennt Henseler die Kontroverse zwischen konfessionellen Anstaltpädagogen und Reformpädagogen, als Streit um Wichern und Pestalozzi, um Erlösung und Erziehung.

Für Herman Nohl, der zwar keine Theorie der Sozialpädagogik formulierte, gipfelte die pädagogische Bewegung in der Sozialpädagogik, und in Pestalozzi sah Nohl einen Repräsentanten einer "Lebenspädagogik". Nohl habe, laut Henseler, Pestalozzi so gelesen, dass er ihn gegen die einseitige Verstandesbildung einsetzen konnte. Zugleich habe Nohl den Schweizer als Ausgangspunkt der pädagogischen Bewegung in Deutschland betrachtet und die Linie über Fröbel zu sich selbst weitergeführt.

Henseler kommt zu dem Schluss, dass die Diskussion über Pestalozzi und die Integration seines Werkes mit starken Wirkungsannahmen verbunden waren. Dies kennzeichne vor allem den Diskurs der Weimarer Republik, in dem die Pestalozzi unterstellte Wirkung normativ der Sozialpädagogik zugeschrieben wurde. Aber auch Natorp, der Sozialpädagogik letztendlich als Erziehung des Willens zur Sittlichkeit verstand, formulierte die Stufen zur Gemeinschaftserziehung im Rückgriff auf Pestalozzi. Natorp habe die Autorität Pestalozzi als Argument für seine theoretische Disziplinbildung benötigt, während Nohl gegenüber den Fürsorgeziehern Pestalozzi zum Vorbild stilisierte.

Folgt man Henselers Überlegungen, so diente Pestalozzi einmal der Disziplin und ein andermal der Profession. Demnach ging es nicht nur um den Weg des Sozialen in die Pädagogik, sondern um den Massstab der Anerkennung des Sozialen als politische Kategorie in der Sozialpädagogik. Das provoziert die Frage, ob es die Rezeption von Pestalozzi war, durch die eine enge Anlehnung der Pädagogik an die Soziologie verhindert wurde, worin ein nationales Charakteristikum deutscher Pädagogik gesehen werden könnte.

Insgesamt verfolgt Henseler in seinem Buch die Fragestellung an Natorp konsequenter als an Nohl, dessen fragmentarische Theorie der Sozialpädagogik er zu rekonstruieren versucht. Henseler hat einen aufschlussreichen Zugang zur Disziplingeschichte der Sozialpädagogik gewählt. Die sozialpädagogischen Diskurse zwischen 1894 und 1933, der Wandel, der sich an Natorp und Nohl manifes-

tiert, sowie die begriffs- und disziplingeschichtlichen Überlegungen anhand der Pestalozzirezeptionen zu untersuchen, hat ein anderes Licht auf die Frage, "warum Nohl und nicht Natorp" geworfen. Hervorzuheben ist ferner, dass der Autor kontextbezogen argumentiert, wenngleich die neuere Pestalozzforschung, die gerade die sozialphilosophischen Dimensionen Pestalozzis stark macht, kaum berücksichtigt worden ist.

Joachim Henseler hat, auch wenn es nicht sein genuines Anliegen war, einen interessanten Beitrag zur aktuellen Klassikerdebatte der Sozialpädagogik geliefert. Sein Verdienst lässt sich mit einem literarischen Bild des spanischen Autors Javier Marías beschreiben, nämlich mit der Figur des "geliebten Lesers". Henseler führt uns in seinem Buch Natorp und Nohl als "geliebte Leser" von Pestalozzi vor.

Literatur

Jürgen Oelkers: Einige Bemerkungen Friedrich Nietzsches über Erziehung und der Status eines "Klassikers der Pädagogik". In: Christian Niemeyer/Heiner Drerup/Jürgen Oelkers/Lorenz von Pogrell (Hrsg.): Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation. Weinheim 1998, S. 211-241



Joachim Henseler:
Wie das Soziale in die
Pädagogik kam. Zur Theo-
riegeschichte universitärer
Sozialpädagogik am Bei-
spiel Paul Natorps und Her-
man Nohls.
Weinheim/München:
Juventa Verlag 2000. 224 S.
sFr. 44.-, DM 44.-, öS 321.-
ISBN 3-7799-1409-3

Michael-Sebastian Honig: Entwurf einer Theorie der Kindheit

Ein anregender Versuch

■ Lucia Amberg

Sein den späten achtziger Jahren hat sich nach Auffassung des Autors ein neues Paradigma der sozialwissenschaftlichen Beschäftigung mit Kindern und Jugendlichen herausgebildet, das zu einer "stürmischen Entwicklung der Kindheitsforschung" geführt hat. Diese neueren Forschungen verfolgen eine Rekonstruktion von Kindheit als einer sozialen Tatsache. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist, "diese vielfältige, breite, zum Teil auch quer zu wissenschaftlichen Disziplinen verlaufende Debatte darüber, wie man die Kindheit der Gegenwart eigentlich verstehen soll, zu strukturieren, in ihren Verknüpfungen, in einigen ihrer 'roten Fäden' darzustellen und so eine systematische Weiterführung der konzeptuellen und der empirischen Ar-

beiten zu erleichtern. ... Im Kern geht es darum, mit einigen konzeptuellen Vorschlägen dazu anzuregen, Kindheit neu zu denken". Die konstatierte Lücke der bundesdeutschen Kindheitsforschung, nämlich die fehlende Reflexion auf den *theoretischen Status der Kategorie Kind*, soll hier gefüllt werden, um dadurch den Gegenstandsbereich der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung klar(er) zu umreissen. Schwerpunkt bildet dabei explizit die deutsche Debatte.

Das Buch – eine bearbeitete Fassung der Habilitationsschrift des Autors – ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil der Arbeit stehen klassische Kindheitsbegriffe im Mittelpunkt. Der Autor geht der Frage nach, was ein Kind, was Kindheit ist und untersucht zwei semantische Felder, die konstitutiv für die Kindheitsvorstellungen der Moderne sind: *Natur des Kindes* und *Entwicklung*. Ausgangsthese dabei ist, dass die Einsicht in die Geschichtlichkeit von Kindheit – in Anknüpfung und Weiterführung der Überlegungen von Philippe Ariès – methodologisch gewendet werden muss, um für die Kindheitsforschung fruchtbar zu werden. Die Historisierung problematisiert die Vorstellung einer quasi ausgesellschaftlichen Vorstellung von Kindheit und rückt daher die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen ins Zentrum. Der Forschungsgegenstand der Kindheit konstituiert sich nach Honig in drei Dimensionen: den Kategorien des Wissens, der Sozialstruktur und des Handelns sozialer Akteure.

In einem zweiten Teil wird der theoretische Bezugsrahmen des Forschungsgegenstandes Kindheit erörtert. Angelpunkt ist dabei das Thema der *Modernisierung*. Kindheit wird im Lichte der Sozialgeschichte beschrieben und als Merkmal der Sozialstruktur dargestellt. Die Sozialgeschichte der Kindheit kann als "Generalisierung des modernen Kindheitsprojektes im 20. Jahrhundert" gelesen werden. Diese Durchsetzung macht Kindheit zu einem "Element der Sozialstruktur moderner Gesellschaften", einem Element freilich, welches in der modernisierten Welt – mit ihren Widersprüchen und Brüchen – bereits wieder an seine Grenzen gerät. Anschliessend an diese These folgt ein ausführlicher Literaturbericht über die neuere sozial- und erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung in Deutschland. Obwohl das Untersuchungsfeld gross und heterogen ist, lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen: Fragestellungen, Themen und Befunde bewegen sich laut Honig "an den Grenzen der Erziehungskindheit" und es besteht ein grosses Interesse am *Blickwinkel* der Kinder. Kinder werden wahrgenommen als soziale Akteure, bereits junge Kinder werden als glaubwürdige Informanten berücksichtigt. Das Kind steht nicht mehr als *zukünftiger Erwachsener* im Zentrum der Forschung, sondern es wird verstanden als *Person aus eigenem Recht*.

Im dritten Teil schlägt der Autor eine Reformulierung des Kindheitsbegriffs vor und skizziert einen neuen Forschungsansatz: Um an Modernisierungs-

prozesse anschliessen zu können, muss Kindheit als Kategorie der Selbstbezüglichkeit bestimmt werden, die in den Generationsverhältnissen sozial organisiert ist. Kindheitsforschung wird als Untersuchung der *generationalen Ordnung des Sozialen* bestimmt. Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung muss daher die Frage stellen: "Wie wird die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen sozial organisiert?" Damit stellt sich für Honig eine pädagogische Anschlussfrage, mit der das Buch auch endet: "Handelt es sich noch um eine, gar um die pädagogische Differenz?"

Kann das Buch einlösen, was es im Titel verspricht? Ein *Entwurf* einer Theorie lässt eine ausführliche und sorgfältige Literaturschau erwarten, eine Präsentation von bisherigen Forschungsergebnissen, eine Abgrenzung von bestehenden Theorien sowie ein Aufzeigen von Anknüpfungspunkten. Diese Erwartungen vermag das Buch sehr gut zu erfüllen. In knappen, aber dennoch verständlichen Ausführungen werden die wichtigsten Theoriestrände sowie aktuelle Forschungsergebnisse vorgestellt. Hingegen lässt die Lektüre des Buches die Frage zurück, was denn genau das Neue an der vorgestellten Theorie sei, ob die Schlussfrage nicht wieder zirkulär auf den Anfang des Buches verweise, indem die soziologische Betrachtungsweise am Ende wieder in eine pädagogische Frage mündet. Doch damit wird das Buch erneut seinem Titel gerecht: ein *Entwurf* soll zum Weiterdenken anregen. Und das tut es.



Michael-Sebastian Honig:
Entwurf einer Theorie der
Kindheit.
Frankfurt am Main: Suhrkamp
Verlag 1999. 277 S.
sFr. 46.-, DM 49.80, öS 364.-
ISBN 3-518-58274-7

Anton Hügli: Philosophie und Pädagogik

Opfer oder Sieger?

■ Dirk Rustemeyer

Das Verhältnis der ausdifferenzierten Einzelwissenschaften zur Philosophie ist oft von Abgrenzungsversuchen oder von Gleichgültigkeit geprägt. Aufgabe, Selbstverständnis und Möglichkeiten der Philosophie sind umstritten. Das gilt auch für das Verhältnis grosser Teile der Erziehungswissenschaft zur Philosophie oder zur Allgemeinen Pädagogik. Philosophie und Allgemeine Pädagogik, deren Position im Verhältnis zu den

Subdisziplinen der modernen Erziehungswissenschaft demjenigen der Philosophie im Verhältnis zu den Wissenschaften analog ist, drohen einem Prozess der Ausdifferenzierung und Spezialisierung zum Opfer zu fallen. Die daraus resultierende Verunsicherung erfordert neue Begründungen ihrer Funktion, wenn sie im Kampf um knappe universitäre Ressourcen nicht weiter ins Hintertreffen geraten wollen. Angesichts dieser Situation verdienen Thesen Aufmerksamkeit, die die Zukunft der Philosophie und der Pädagogik in der Rückbesinnung auf antike Fundamente erblicken und für die Wiederherstellung ihrer Einheit optieren. Anton Hügli plädiert in diesem Sinne für eine Synthese von Philosophie und Pädagogik als Bildungslehre, die das antike Motiv der Sorge um sich selbst aufgreift. Damit dreht er die Argumentation um, derzu folge Verwissenschaftlichung und Erkenntnisfortschritt notwendig mit Spezialisierung einhergehen und das Projekt einer Allgemeinen Pädagogik wie, darf man ergänzen, dasjenige der Philosophie zusehends zum Anachronismus verurteilen. Hüglis Überlegungen sind so angelegt, dass sie implizit auch Anregungen für eine Kooperation von Philosophie und Kulturwissenschaften enthalten, die über das Feld der Pädagogik hinausweisen.

Die Thesenführung ist historisch und systematisch. Als Folge der funktionalen Differenzierung der europäischen Gesellschaften seit dem 18. Jahrhundert und der Entstehung der modernen Wissenschaften zerbrach die antike Einheit von Philosophie und Pädagogik. Im Namen des Fortschritts soll nun auch die Erziehung nach wissenschaftlichen Erkenntnissen erfolgen und sich dem Projekt einer Rationalisierung der Welt eingliedern. Das antike Konzept einer umfassenden Selbstsorge, das die Frage nach dem guten Leben – des einzelnen wie der Gemeinschaft – einschloss, verblassste gegenüber der Vorstellung konkurrierender Individuen, die ihre Interessenkonflikte mit Hilfe rationaler ethischer Regeln lösen sollen. Aber das Konzept autonomer Individuen, die der naturalen und sozialen Welt rational gegenüberstehen, führt die Pädagogik als Wissenschaft in eine dilemmatische Situation, die sie zum Opfer einer Dialektik der Rationalisierung macht. Wenn Menschen selbstbestimmte Wesen sind, ist schwer einzusehen, wie Selbstbildung durch pädagogische Fremdeinwirkung zustande kommen kann; überdies existiert bislang keine Sozialtechnologie, die den Ansprüchen einer kontroll-pädagogischen Steuerung selbstbestimmter Wesen gerecht würde. Alle Versuche einer rationalen Kontrolle der Welt scheinen vielmehr zu einer Vermehrung von Unsicherheit zu führen. Angesichts dieser Situation setzt Hügli auf das Programm einer "Autonomiepädagogik", die mit der Freiheit des Menschen rechnet. Allerdings hält er die theoriegeschichtlichen Angebote für unbefriedigend, mit denen die Pädagogik diesen Grundgedanken auszufüllen suchte. Deshalb schlägt Hügli fünf Merkmale vor, die als Prämissen einer "Autonomiepädagogik"

fungieren sollen:

1. Erziehung ist Aufforderung zur Selbsttätigkeit;
2. Selbsttätigkeit setzt eine objektive Welt kultureller Inhalte voraus, die Individuen sich allmählich aneignen;
3. Solche kulturellen Inhalte stellen Geltungsanforderungen;
4. Geltungsanforderungen rufen nach einer immer neuen kritischen Prüfung und Bewertung;
5. Pädagogik hat sich der Geltungsfrage zu stellen, und dies vermag sie nur in der philosophischen Reflexion.

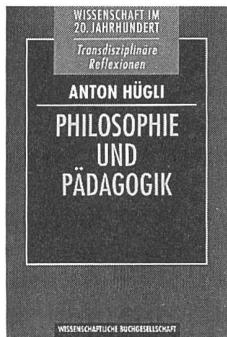
Nun gelingt Hügli diese Synthese von Pädagogik und Philosophie, weil er beide als praxisbezogene Reflexionsformen – als Ethik – begreift, die immer wieder Bestehendes auf seine Geltungsgründe hin befragen und im Lichte anderer Möglichkeiten diskutieren, ohne konkretes Anwendungswissen – Kontrolltechnologien – liefern zu müssen. Eine solche Philosophie und Pädagogik widmet sich den unbefragten Voraussetzungen der Praxis und verlangt Rechenschaft über die Vorstellungen vom Guten, die in jeder praktischen und politischen Intention stecken. Diese Forderung nach Rechenschaft muss sich auf Vorstellungen von einem guten Leben stützen, die eine praktische Orientierung in der Welt ermöglichen. Philosophie und Pädagogik treffen sich deshalb in dem Konzept einer Selbstsorge. Dem kommt der Umstand entgegen, dass die pädagogische Praxis sich längst von der Konzentration auf Kinder und Jugendliche gelöst und alle Altersgruppen und Lebensbereiche erschlossen hat.

Wenn sie ihre reflexive Kompetenz ausspielen wollen, dürfen sich Pädagogik/Philosophie jedoch nicht auf die Erörterung normativer Fragen beschränken. Vielmehr müssen sie Informationen heranziehen und anregen, die Aufschluss über die kontextuellen, sozialen, historischen oder ökonomischen Voraussetzungen relevanter situativer Probleme geben. Dieses Wissen beziehen Pädagogik/Philosophie von den empirisch arbeitenden Einzelwissenschaften bzw. erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen. Forschung und Experiment ermöglichen im Verbund mit philosophisch-pädagogischer Reflexion Praktiken kontrollierter Selbstveränderung von Subjekten, die eine rationale Politik begründen. Als Theorie des gelingenden Lebens, die sich prozedural im Diskurs entfaltet, beziehen Pädagogik/Philosophie die Vielfalt von Problemen, Perspektiven, Methoden und Erkenntnissen auf eine sich je situativ herstellende Einheit, die sich aus dem Bestreben nach klugem Handeln in konkreten Kontexten ergibt. Damit erscheinen Pädagogik/Philosophie als eine Art Metainstanz diskursiver Selbstverständigung mündiger Subjekte, in der verfügbares Wissen handlungsentlastet auf praktische Optionen bezogen wird. Diese Instanz integriert prozedural epistemische, moralische, technische und politische Fragen. Zwar liefert sie kein technologisches Kontrollwissen, dafür aber ein erreichbares Maximum reflexiver Klarheit über mögliche Handlungsvoraus-

setzungen und -folgen.

Dieses Plädoyer entfaltet Hügli in einer klaren Argumentation, die systematische Denkfiguren der Tradition in ihren Zusammenhängen transparent werden lässt. Insofern bietet das Buch auch eine prägnante Einführung in die Geschichte der Pädagogik als philosophischer Reflexionsform. Unvermeidlich provoziert der hohe systematische Anspruch Hüglis, Philosophie und Pädagogik durch die Wiedergewinnung antiker Motive neu als zentrale Instanz im interdisziplinären Diskurs zu begründen, aber auch Rückfragen. Bietet dieses Konzept beispielsweise für die Erziehungswissenschaft mehr an als ein reformuliertes Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik? Deren Subdisziplinen werden fallweise als Lieferanten empirischen Wissens herangezogen, aber die Einheit "der" Pädagogik liegt schliesslich in den Händen der philosophischen Reflexionsspezialisten, ohne dass diese dafür politische Entscheidungen oder Handlungsempfehlungen anbieten. Produziert eine solche Reflexion nicht eher zusätzliche Kontingenzen als Lösungsvorschläge, die so etwas wie Orientierungswissen für Praktiker darstellen könnten? Reflexionen auf die vielfältigen Voraussetzungen und möglichen Konsequenzen sozialer Probleme drohen die Kontingenzen in Entscheidungssituationen zu steigern, wenn sie nicht durch einen wie auch immer diskursiv kontrollierten Entscheidungsmechanismus in Handeln transformiert werden. Darauf jedoch verzichtet Hüglis Konzept der Pädagogik/Philosophie als ethische Reflexionsform. Reicht überdies die Kompetenz philosophischer Reflexionsspezialisten aus, das ausdifferenzierte empirische Wissen der einzelnen Disziplinen zu überschauen und aufeinander zu beziehen? Ist daran nicht auch die Philosophie wissenschaftsgeschichtlich gescheitert? Empirisches Wissen wäre weniger fallweise heranzuziehen, als dass pädagogisch-philosophische Reflexionen den Zusammenhang zwischen theoretischen Optionen und empirischen Forschungen analysieren. Dies könnte nur anhand von konkreten Problemen gelingen. Nicht zuletzt: Hüglis eigene "autonomie-pädagogische" Argumentationsprämisse, von selbstbestimmungsfähigen Subjekten auszugehen, ist innerhalb des philosophischen Diskurses nicht ohne Schwierigkeiten zu erhärten. Dieser hat vielmehr zahlreiche Argumente für die "Illusionen von Autonomie" (Meyer-Drawe) geliefert. Sofern die Sorge um das Selbst wirklich autonomietheoretisch begründet wird, stellt Hüglis Plädoyer eine Variante des Versuchs dar, das Projekt der Moderne – als Projekt einer vernünftigen Selbstbestimmung – philosophisch noch einmal zu begründen, dem doch angeblich Philosophie und Pädagogik zum Opfer fielen. Das Opfer der Rationalisierung wandelt sich so am Ende zum Retter des Projektes der Vernunft als einer genuin pädagogisch-philosophischen Aufgabe. Ein wenig erinnert diese philosophische Dialektik des Opfers an das Pfeifen im Walde, weil die heimlichen Sieger sich auf Voraussetzungen stüt-

zen, die sie selbst gegen ihre eigene Diskursgeschichte einklagen müssen. Damit wird der Gedanke der Anonymität, der Fragilität und Kontingenz des "Selbst" abgeblendet, wie er etwa von Montaigne oder Foucault gegenüber einem vernunftzentrierten Denken der Autonomie des Selbst ins Spiel gebracht wurde. Auch in diesen autonomiekritischen Motiven philosophischer Reflexion lägen Reflexionsanregungen für eine philosophisch ambitionierte Pädagogik.



Anton Hügli:
Philosophie und Pädagogik.
Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.
221 S.
sFr. 62.-, DM 68.-, öS 496.-
ISBN 3-534-13279-3

Heidemarie Kemnitz: Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert

Ein neuer Aspekt der Berufsgeschichte

■ Martina Späni

Heidemarie Kemnitz' Studie zur Berufs geschichte der Lehrkräfte lenkt den Blick auf einen Gegenstand, der bislang in der bildungshistorischen Forschung allzu wenig Beachtung fand: Die Lehrer entwickeln im Verlaufe des 19. Jahrhunderts im Rahmen von Vereinen nicht nur eine Standespolitik und ein Standesbewusstsein; vielmehr sind Lehrervereine auch Orte der beruflichen Qualifizierung vor der Institutionalisierung einer staatlich organisierten und zertifizierten Ausbildung. Im Unterschied zur Mehrzahl der vorliegenden Vereinsgeschichten will Kemnitz also nicht nur die standespolitische Seite der Vereine ergründen, sondern auch und vor allem deren berufliche Qualifizierungsfunktion.

Dass nicht der gegenwärtig einschlägige Begriff "Professionalisierung", sondern "Verberuflichung" als terminus technicus gewählt wurde, wird einleitend begründet. Würde man den Begriff "Professionalisierung" als historische Messlatte verwenden, so mutierte die Geschichte der Profilierung der Lehrertätigkeit im 19. Jahrhundert zur Defizitgeschichte. Lehrerinnen und Lehrer sind auch im ausgehenden 19. Jahrhundert nicht autonom gegenüber der staatlichen Fachaufsicht und verfügen nicht über eine höhere, das heißt akademische Ausbildung (S. 12). Der Begriff "Verberuflichung" setzt dagegen unzweideutig ins Zentrum, worum es im 19. Jahrhundert geht und wo die eigentlichen zentralen Veränderungen zu suchen sind: Im "ent-

scheidenden Schritt (...) vom Schulehalten der Professionisten als auf Erfahrungswissen beruhender Nebentätigkeit neben dem eigentlichen Broterwerb hin zum Beruf des Lehrers, der auf spezifischem Wissen und Kenntnissen beruht und mit sozialem Prestige und materieller Sicherstellung ausgestattet ist" (S.15).

Diese Geschichte der Verberuflichung der Lehrertätigkeit wird am Beispiel der "Berlinerischen Schullehrergesellschaft" studiert. Was einleitend versprochen wird, nämlich eine "Analyse [der Vereinstätigkeit, MS] unter organisatorischen, personellen und inhaltlichen Aspekten von Bildung und Geselligkeit", löst die Studie akribisch ein. Zur Darstellung kommt – unter den genannten Aspekten der Analyse – der reichhaltige Archivbestand des 1813 gegründeten und 1892 aufgelösten Vereins.

Die Qualifizierungsfunktion des Vereins vor der Institutionalisierung einer seminaristischen Ausbildung wird eindrücklich in der Aufschlüsselung des vereinseigenen Bibliotheksbestandes, der Vorträge und ihrer Themen manifest. Die Darstellung nimmt rund einen Drittel des Buches in Anspruch. Um wenigstens einen kleinen Eindruck über das beachtliche Ausmass der Bildungstätigkeit der ersten Phase zwischen 1813 und 1837 zu vermitteln: Die Lehrer hören und diskutieren durchschnittlich vier Vorträge pro Woche (Ferien nicht einberechnet!) vornehmlich zu "Fächerwissen, Didaktik und Methodik" (S. 232ff.).

Hier, in dieser frühen Phase des Vereins, so die einleuchtende Interpretation von Heidemarie Kemnitz, wird das Lehrerwissen nicht nur konstruiert, sondern "verweist bereits auf die späteren Formen und Inhalte der institutionalisierten Lehrerbildung" (S. 309; eine interessante These, die aber leider nicht weiter ausgeführt wird). Umgekehrt verändern aber auch die ersten und die ihnen nachfolgenden seminaristisch ausgebildeten Lehrer die Attraktivität, den Status und die Funktion dieses ältesten Berliner Lehrervereins. Der alte Verein wird konkurrenziert durch neue Lehrervereine, die zu Massenorganisationen der an öffentlichen Schulanstalten angestellten Elementarschullehrer werden. Was als Sammelbecken für alle Lehrer begann (ob Privatschullehrer oder Lehrer an staatlichen Schulen, Schulvorsteher oder einfache Lehrer, Armenschullehrer oder Lehrer an gehobenen Elementarschulen), wurde schliesslich zum Refugium und Altersasyl von Privatschulvorstehern und -lehrern, Schulbeamten, Hauptlehrern und Rektoren der Gemeindeschulen und höheren Mädchenschulen (S. 173ff.).

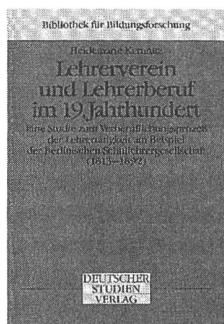
Es bleibt kritisch anzumerken, dass es der Studie nicht überzeugend gelingt, die Ereignisgeschichte des Berliner Vereins analytisch mit der Frage nach der Verberuflichung der Lehrertätigkeit zu verknüpfen. Die in der Einleitung angebahnten Konturen des Begriffs – "spezifisches Wissen und Können ..." – verlieren sich im Verlaufe der Studie in eine Vielzahl von Personendaten und Ereignissen. Am

Schluss der Lektüre bleibt weiterhin unklar, worin denn die Spezifität des Lehrerberufs besteht, von der einleitend die Rede war.

Dies wäre vielleicht vermeidbar gewesen, wenn die einleitende Auseinandersetzung mit dem zentralen Gegenstand und seinem Begriff über eine formale soziologische Definition (S. 14) hinausgekommen wäre und eine inhaltliche Beschäftigung mit der Beschaffenheit dieser Tätigkeit und der ihr eigenen Wissensformen stattgefunden hätte. Die tatsächlich genutzten Ordnungskriterien "Organisation, Personen und Inhalte" (s.o.) vermögen zwar das Quellenmaterial zu strukturieren, aber nicht im Hinblick auf die Frage nach der Verberuflichung zu interpretieren. Entsprechend drohen die geordneten, aber nicht weiter kommentierten Fakten bei einer Lektüre flüchtig zu bleiben.

Ein stärkerer theoretischer Zuschnitt der historischen Studie hätte aber die Darstellung der konkre-

ten Ereignisgeschichte dieses Vereins – seiner Personen und ihrer Aktivitäten – tangiert, was angesichts der dargelegten Details auch schade gewesen wäre. Zwischen Bäumen zu stehen und dabei den Wald zu sehen, ist die grosse Herausforderung jeder historischen Forschung und Geschichtsschreibung.



Heidemarie Kemnitz:
Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert.
Eine Studie zum Verberuflichungsprozess der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813–1892).
Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1999. 358 S.
sFr. 63.80, DM 68.-, öS 496.-
ISBN 3-89271-855-5