Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 11 (2005)
Heft: 1

Buchbesprechung: Besprechungen

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

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

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

Download PDF: 12.12.2025

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

Besprechungen

Winfried Böhm: Geschichte der Pädagogik

Geschichte der Pädagogik als «magistra educatoris»

■ Rita Casale

Böhms *Geschichte der Pädagogik* stellt einen recht unzeitgemässen Versuch historischer Darstellung der pädagogischen geistigen Tradition dar. Denn dass die Geschichtsschreibung auf der Basis von «Intelligibilitätsprinzipien» (Roger Chartier), die historische Phänomene nur aufgrund ihrer Einbettung in grosse und geschlossene Sinneinheiten begreifen zu können glaubte, in die Krise geraten ist, lässt Winfried Böhm gänzlich ungerührt. Vielmehr ist er der Auffassung, dass historiographische Debatten für die Pädagogik nicht wichtig seien, gelte es doch die Bedeutung historischer Teleologie hervorzuheben.

Kurz, auf 128 Seiten, stellt er für den Beck Verlag rund 2500 Jahre abendländischer Geschichte der Pädagogik dar. Der Überblick von den Sophisten bis zu Hartmut von Hentig (geb. 1925) bzw. zum «polnischen Philosophen» Karol Wojtyla zeigt die Kontinuität einer Tradition, der jüdisch-christlichen Tradition nämlich, die hier als unumgänglicher Bezugspunkt jeder pädagogischen Handlung präsentiert wird.

Diese exorbitante Synthese wird auf Kosten pluraler, das heisst auch divergierender historiographischer Ansätze bzw. zu Gunsten einer expliziten Parteilichkeit realisiert. Nicht die Geschichte der Schule, nicht die Geschichte der erzieherischen Praktiken, auch nicht die Bildungsgeschichte, sondern die Geschichte der Pädagogik ist der Gegenstand von Böhms Darstellung. Ihr Untertitel lautet «Von Platon bis zur Gegenwart». Mit den zwei unterschiedlichen Kennzeichnungen für die Abgrenzungen des Stoffes und des Zeitraums der historischen Betrachtung werden indirekt auch Hinweise auf das Verfahren gegeben, durch welches das Material dieses Handbuchs der Pädagogik strukturiert worden ist. Personen bzw. Klassiker oder Epochen stellen abwechselnd die Gegenstände der sieben Abteilungen dar. In den ersten vier Abteilungen – «Die Geburt der Pädagogik aus dem Geist der griechischen Antike» (S.11–30), «Judentum und Christentum» (S. 31–43), «Renaissance und Reformation» (S. 44–55) und «Erziehung und Aufklärung» (S. 56–66) – geht es vor allem um kulturelle Strömungen, die als Zeitperiode verstanden werden und die auf der Basis einiger Klassiker, wie etwa Isokrates, Sokrates, Platon, Aristoteles und Augustinus, behandelt werden. Die fünfte und die sechste Abteilung – «Die pädagogische Idee bei Rousseau» (S. 67–74) und «Die Pädagogik nach Rousseau» (S. 75–107) – werden expressis verbis *ad personam* konstruiert. Es genügt ein kurzer Blick auf das Inhaltsverzeichnis, um festzustellen, dass für Böhm die grosse pädagogische Epoche der Klassiker mit Rousseau anfängt. Diese Klassiker (hier sind vor allem Pestalozzi, Kant, Herbart, Schleiermacher, Hegel, Marx, Kierkegaard, Nietzsche, Dilthey und Dewey gemeint) gehören nicht mehr wie Sokrates und Platon einer besonderen Epoche an, deren Charakter durch die Analyse ihrer Gedanken erläutert werden kann. Vielmehr stehen sie als Individuen für verschiedene Figurationen des pädagogischen Denkens. Obwohl Böhm mit dieser Geschichte der Pädagogik in erster Linie die Absicht verfolgt, Pädagogen eine Orientierung zu geben, stellt für ihn die Tatsache, dass es sich bei den meisten seiner Klassiker um Philosophen handelt, kein Problem dar. Angesichts dessen, dass heute von mehreren Seiten die philosophische Matrix der Pädagogik als nicht unproblematisches geisteswissenschaftliches Erbe betrachtet und kritisiert wird, wäre eine kurze Begründung für die Privilegierung dieser Nachbarschaftsbeziehung nicht überflüssig gewesen. Das letzte Kapitel (S.108–124) wird der Behandlung der sogenannten pädagogischen Trias (Natur, Gesellschaft und Person) gewidmet, die ihr richtiges Verhältnis im gegenwärtigen Personalismus (unter anderen Emmanuel Mounier) als der Krönung dieser Geschichte findet.

Wie schon erwähnt, will diese Art von Geschichtsschreibung nicht als Teil einer allgemeineren Wissenschaftsgeschichte, sondern als eine moralische Orientierung für Lehrer und Erzieher verstanden werden. Das Unternehmen ist jedoch nicht nur von disziplinärer Sorge motiviert, sondern Böhm will damit jenem neuen Trend widerstehen, der drohe, das Profil der Pädagogik zu verändern. Diese vergesse immer mehr, dass sie eine praktische Wissenschaft sei und kapriziere sich zu sehr auf erziehungswissenschaftliche Analysen. Sie stelle nicht mehr das Verhältnis von Theorie und Praxis ins Zentrum ihres Bemühens, sondern das von Theorien zu Metatheorien. Und in der pädagogischen Geschichtsschreibung drücke sich dieser Trend in der Verwandlung der Geschichte der Pädagogik in eine pädagogische Historiographie aus. Böhm plädiert zwar für die Anerkennung der historischen Dimension der Pädagogik, aber sie solle zu nichts mehr und nichts weniger dienen, als den Praktikern ein fundiertes kritisches Problembewusstsein zu vermitteln. Nicht die Ausführlichkeit und wissenschaftliche Komplexität der Informationen seien dabei das Kriterium für die historische Überlieferung, sondern die Stär-

ke ihres konzeptionellen Charakters. Böhm will seine konzeptionelle Geschichte der Pädagogik als eine *History of Ideas* im Sinne eines Arthur O. Lovejoy oder Isaiah Berlin betrachtet wissen. Das ist allerdings aus historiographischer Sicht nicht ganz zutreffend. Denn *de facto* hat man es bei diesem Buch lediglich mit einer kurzen Geschichte der personalistischen Pädagogik zu tun. Belege dafür sind sein Anfang und sein Ende. Mit der Widmung an einen der bedeutendsten Vertreter des italienischen Personalismus, Giuseppe Flores d'Arcais, und mit dem abschliessenden Hinweis auf die Revision des Personalismus seitens Paul Ricœurs definiert Böhm ganz klar den Rahmen, innerhalb dessen hier die historische Orientierung der Pädagogik entfaltet wird. In seinem Buch erfährt man, dass vor allem Augustin und Schleiermacher für die Definition einer personalistischen Pädagogik von Bedeutung gewesen seien. Beide hätten dazu beigetragen, dass das, was Böhm pädagogische Trias nennt, eine explizite Strukturierung zugunsten des Menschen erhalten habe. Es reiche nicht aus, Natur, Gesellschaft und Mensch als die drei konstitutiven Elemente der pädagogischen Praxis zu erkennen. Es sei für den Personalisten notwendig ihr Aufeinanderwirken unter bestimmten Voraussetzungen zu erkennen. In Übereinstimmung mit der christlichen Tradition sind für Böhm der Mensch als das aktive Prinzip dagegen die Gesellschaft und die Natur als Bedingungen zu verstehen. Als aktives Prinzip sei der Mensch eine Person, und zwar jenes Wesen, das seine Bestimmung nicht von aussen empfange, sondern sich selber gebe und selber geben müsse, um auf diese Weise zum «authentischen» Autor seines eigenen Lebens zu werden. Nur unter den Prämissen der sittlichen Autonomie der Person lasse sich eine Theorie der Erziehung entwickeln, die noch heute als Alternative zur «technologischen» Erziehungswissenschaft gelten könne. «Pädagogik versteht sich dabei als die hermeneutische Auslegung der Idee des höchsten Gutes im Hinblick auf eine empirisch gegebene Erziehungssituation; dabei erscheint der Erzieher als Vermittler, dessen Darstellung des eigenen gebildeten Standpunktes dem Zögling als Anregung und Beispiel dienen kann, die eigene Bildung zu vollziehen» (ebd., S. 88).

Obwohl Böhm präzisiert, dass dieser Begriff der Person, der historisch auf das jüdisch-christliche Denken zurückgehe, nicht unbedingt auch daran gebunden bleiben müsse, erregt die Parteilichkeit dieser Synthese Zweifel. Gezielt verzichtet sie auf die Komplexität und Pluralität historischen Wissens, um die Werte einer bestimmten Tradition zu überliefern. Fraglich dürfte sein, ob solche Vereinfachungen in der heutigen multikulturellen Gesellschaft pädagogisch noch zu legitimieren sind. Mit Sicherheit bietet der Laizismus der pädagogischen Historiographie den aktuellen sozialen Herausforderungen weniger eindeutige Antworten an. Aber auf jeden Fall trägt er eher zur Formation eines kritischen Bewusstseins bei, sowohl wissenschaftlich als auch pädagogisch – wenn man diese beiden Ebenen überhaupt trennen will.

Winfried Böhm: Geschichte der Pädagogik
München: Beck 2004. 128 S.
sFr. 14.10, Euro 7.90
ISBN 3-406-50853-7

Peter Dudek: Ein Leben im Schatten

Interessante Quellen leider nicht genutzt

■ Alderik Visser

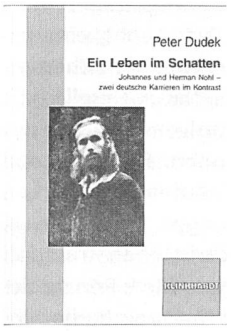
So bescheiden der Umfang des vorliegenden Buches, so gross sind dessen Ambitionen: denn nur auf den ersten Blick ist *Ein Leben im Schatten* ein Versuch einer Biographie von Johannes (eig. Johann, 1882–1963), dem mythenumwobenen jüngeren Bruder von Herman Nohl (1879–1960). Die dürftige Rekonstruktion des Lebens dieses «grossen Unbekannten» sei aber, so Dudek, nicht nur an und für sich, oder aus sozial- und literaturhistorischer Sicht von Relevanz: Der Vergleich zweier fast entgegengesetzter Lebensläufe ist vor allem als Beitrag zum Entstehungskontext gewisser Grundhaltungen und (sozial-)pädagogischen Theorien in den Arbeiten seines einflussreichen Bruders gedacht. Letztlich ist damit für Dudek auch das Anliegen verbunden, diese Art «biographischer Ideengeschichte» als Methode für die historische Bildungsforschung zu postulieren.

Bevor sich der Leser oder die Leserin mit diesem vielversprechenden Thema auseinandersetzen kann, müssen hundertfünfzig Seiten über das erfolgsarme Leben Johannes Nohls gelesen werden. Die Aufarbeitung des Werdegangs dieses allerdings interessanten Menschen ist vor allem auch angesichts der prekären Quellenlage zweifellos das grosse Verdienst dieses Buches. Die Art und Weise aber, wie Dudek das Leben eines Drop Outs im vorletzten *Fin de Siècle* präsentiert, vermag aber leider nur ab und zu zu fesseln. Abgesehen von der Brüchigkeit fehlt der Beschreibung des Lebenslaufs Nohls einiges an analytischer Schärfe und Stil und sie leidet zudem unter einer geradezu dramatischen Redundanz. Dudek bleibt zum einen unschlüssig, ob er sich für eine traditionelle Chronologie oder für eine eher thematische Herangehensweise entscheiden soll. Das Resultat ist ein unbequemes, manchmal sogar kaum nachvollziehbares Gemisch von Biographie und Sozialgeschichte, Zeitgeist und Geschehen, in der viele der gesponnenen Fäden verloren

gehen. Die prominent erwähnten Begegnugen Nohls mit den «Grossen» seiner Zeit, mit Sigmund Freud, Hermann Hesse, Otto Gross und Erich Mühsam, können einem so zugleich ganz logisch aber auch rein zufällig, bedeutungsvoll und trotzdem ohne jegliche Aussagekraft erscheinen. Denn trotz und dank seiner Doppelspurigkeit gelingt es Dudek nicht, den Stellenwert der anarchistischen, lebensreformerischen und sonstigen Bewegungen an der Johannes Nohl zeitlebens teil hatte, auch nur ansatzweise – auch pädagogisch – zu deuten. Nur wenige Zeilen über die Ambivalenz solcher und ähnlicher politisch-kulturellen Bestrebungen, gestützt auf andere als nur alte deutsche Interpretationen derselben, hätten ganz einfach dazu dienen können, dem Leben und Wirken Johannes Nohls erheblich mehr Kontext zu verleihen. So liest sich der biographische Teil letztlich als eine eher willkürliche Sammlung allzu oft wiederholter Fakten und Statements, infolgedessen Johannes Nohl auch nach drei Vierteln des ganzen Buches leider eine eher blasse Figur bleibt.

Auch aufgrund der Verschiebung des Duktus lässt sich das wirkliche Feuerwerk dann im letzten, im biographisch-ideenhistorischen und historiographischen Viertel des Buches vermuten. Die Idee, Anhaltspunkte für die intellektuelle Entwicklung Herman Nohls in seiner Lebensgeschichte und spezifischer in seiner getrübten Beziehung zu seinem antagonistischen Bruder zu suchen, leuchtet ein und lässt einem auf eine fruchtbare Apotheose hoffen. Dudek zeigt sich denn auch in der Behandlung seiner Hypothese selbstsicherer, systematischer und der Sache kundiger als im ersten Teil. Bisweilen, so etwa in der Deutung biographischer Zusammenhänge im Konflikt Nohls mit Gustav Wyneken in Sachen «freier» Jugendbewegung weiss er auch überzeugend zu argumentieren. Mit solchen Behauptungen aber, dass «kaum ein anderer Pädagoge seiner Generation so offen die eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen als Moment pädagogischer Theoriebildung betont [hat] wie Herman Nohl» (S. 194) überspannt Dudek den Interpretationsrahmen, da mir dies auch nach Lektüre des ganzen Buches alles andere als bewiesen scheint – und letzten Endes wohl auch schlicht unbeweisbar ist.

Zumindest eine Weile versuchte der immer brotlose Johannes Nohl sich und seine Familie als Laienanalytiker, als autodidaktischer Interpret der Alpträume etwa von Herman Hesse zu ernähren (S. 89ff.). Obwohl Dudek durchaus keinen Hehl daraus macht, über Personen und Ideen in der Geschichte zu urteilen, spricht er sich über die Zulässigkeit solcher «Feld-, Wald- und Wiesentherapien» bezeichnenderweise nicht aus. Denn sein eigenes Programm, Biographie als Methode historischer Bildungsforschung, läuft auf eine vergleichbare Suche nach Überresten von Verdrängungen und Vaterkomplexe in den Theorien namhafter Pädagoginnen und Pädagogen hinaus. Nun könnte es zum Beispiel durchaus sein, dass es sich bei der Abwertung des «Freiheitstriebes» bei Nohl wirklich um eine «Rationalisierung eigener Ängste und Erfahrungen» handelte (S. 195). Mit weniger Freud und mehr Gesellschaft im Vokabular könnte das gleichwohl heissen, Nohl habe seine Vorurteile den «Zigeunern» gegenüber intellektualisiert. Es geht hier nicht an, das Verdienst psychohistorischer Forschung im Allgemeinen kritisch zu würdigen. In der Art und Weise wie Dudek sie der pädagogischen Historiographie nahelegt, habe ich mich aber ständig fragen müssen, wer im Spannungsverhältnis zwischen Interpret, Objekt, Quellen und Theorie was über wen sagt. Wenn die Biographie vermehrt ihren Platz haben sollte in der bildungshistorischen Forschung, dann gilt es, dieses Verhältnis vorab methodisch genauer zu klären als Dudek das uns zu zeigen versucht hat.



Peter Dudek: Ein Leben im Schatten – Johannes und Herman Nohl – zwei deutsche Karrieren im Kontrast. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004. 215 S.
sFr. 30.80, Euro 18.–
ISBN 3-7815-1374-2

Meike G. Werner: Moderne in der Provinz

Jena als «Mittelpunkt der Welt» um 1900

■ Meike Sophia Baader

Unter dem Titel *Moderne in der Provinz* untersucht Meike G. Werner das kulturelle Leben in Jena um die Jahrhundertwende. Das in Thüringen gelegene Jena steht dabei beispielhaft für andere vergleichbare Städte in Deutschland – etwa Darmstadt, Weimar oder Hellerau – , die am *Fin de Siècle* eine kulturelle Blüte erlebten und zum Symbol der Moderne in der Provinz wurden. Die exemplarische Erforschung dieses Spannungsfeldes zwischen Moderne einerseits und Provinz andererseits bildet den Kern dieser Untersuchung, die in der besten Tradition interdisziplinär angelegter *Cultural Studies* steht.

Das zentrale Ergebnis lautet: die Moderne in der Provinz versteht sich eher als Korrektiv zu einer in der Grossstadt angesiedelten Moderne und weniger als deren expliziter und dezidierter Gegenentwurf, auch wenn Absetzbewegungen von der Grossstadt sich in Parolen wie «Los von Berlin» und «Die Entdeckung der Provinz» äusserten. Diese beiden Losungen sind programmatische Aufsatztitel einer literaturkritischen Bewegung der Zeit, die sich der Wertschätzung regionaler Literaturen verschrieben hatte. Man orientierte sich dabei an der sogenannten Heimatkunst, wobei einige der Protagonisten

dieser Bewegung, wie beispielsweise Friedrich Lienhard, eng mit der völkischen Bewegung verknüpft waren. Als die früheste Programmschrift der Heimatkunstbewegung nennt Meike Werner Julius Langbehns *Rembrandt als Erzieher* aus dem Jahre 1890.

Jena als «intellektuelles Kräftefeld», wie die Autorin ihr Untersuchungsfeld bezeichnet, ist ein idealer Ort für eine derartige lokalhistorische Perspektive: Es ist eine Universitätsstadt, zu deren Einwohnern etwa der Zoologe und Monist Ernst Haeckel, der Kulturphilosoph Rudolf Eucken und der Pädagoge Wilhelm Rein gehörten. In Jena hat auch einer der wichtigsten Verleger des *Fin de Siècle,* Eugen Diederichs, seinen Sitz, der mit seinem Verlag ein dezidiert weltanschauliches und kulturelles Programm vertrat und Jena zu einem Wallfahrtsort für seine Autoren, Bewunderer und Anhänger machte. Zu den von Diederichs künstlerisch inszenierten Sonnwendfeiern, bei denen Gedichte und Geschichten vorgetragen, Lieder gesungen und Volkstänze aufgeführt wurden, reisten Menschen aus ganz Europa an, beispielsweise die Schwedin Ellen Key. In Jena war auch der jugendbewegte studentische Sera-Kreis angesiedelt, als dessen Mentoren Eugen Diederichs und Herman Nohl fungierten. Zu den Mitgliedern des Sera-Kreises zählte der spätere Pädagogikprofessor Wilhelm Flitner.

Die drei zentralen Kapitel der Untersuchung sind erstens dem Verleger Eugen Diederichs unter dem Titel *Der Verleger als intellektueller Reichsgründer,* zweitens dem Literaturbetrieb in Jena und drittens der Jenaer Freistudentenschaft sowie dem Sera-Kreis gewidmet. Gerahmt werden diese drei zentralen Kapitel durch eine Klärung der Begriffe Moderne und Provinz (I. Kapitel und Prolog), der Skizzierung von Jena als «Bühne» (II. Kapitel) und einem Epilog unter dem Titel *Was sie wollten, was sie wurden* (Kap. VI).

Den Schwerpunkt der Untersuchung bildet das Kapitel über den Verleger Eugen Diederichs, das auch das umfangreichste und zugleich beispielhaft für eine gelungene kulturgeschichtlich ausgerichtete Verlagsgeschichtsschreibung ist. Kenntnis- und detailreich erfahren die Leser dort etwas über die Entwicklung des Verlagsprogramms, die verschiedenen Phasen der Verlagsgeschichte, über die Autoren und Autorinnen, über deren Korrespondenz sowie die von Diederichs organisierten Feste und Feiern und das Kommen und Gehen im Haus des Verlegers. Diederichs, ein glühender Anhänger Nietzsches, der 1886 einen Verlag für *Moderne Bestrebungen auf dem Gebiet der Litteratur, Sozialwissenschaft und Naturwissenschaft und Theosophie* mit Standort Florenz/Leipzig gründete, zog 1904 aus der urbanstädtischen Umgebung nach Jena. «Die Nähe zur deutschen Klassik und Romantik inmitten human industrieller Modernität und intellektueller Disparität versprach mehr als Florenz und Leipzig die gesuchte ideelle Topographie zur Stiftung einer spezifisch kulturellen Identität, die Diederichs sich als Verleger zur Aufgabe gemacht hatte» (S. 65). Diederichs bezeichnete Jena in nicht zu überbietender Direktheit als den Mittelpunkt der Welt: «Jena ist der Mittelpunkt der Welt. Denn der Mittelpunkt der Weltteile ist Europa, der Mittelpunkt Europas ist Deutschland. In der Mitte zwischen Ost und West, von Nord und Süd liegt aber Jena» (ebd.).

Theoretisch geht die Studie von einem kritischen Blick auf ein gängiges und eher hegemoniales Verständnis von Moderne in den Kultur- und Sozialwissenschaften aus. Belehrt durch eine Sicht auf die Moderne als Mythos und durch die These Eisenstadts von «multiple modernities», versteht Werner unter Moderne die «Abbreviatur» einer Epoche von äusserster Komplexität (S. 10). Aus dieser Perspektive ergibt sich fast zwangsläufig, dass auch die Provinz nicht als eindeutige Kontrastfolie fungiert. Sie ist weder ein klar negatives noch klar positives Gegenbild zu einer an grossstädtisches Leben gebundenen Moderne. Um 1900 habe die «kreative Unruhe» die Provinz erfasst, damit ereignete sich die Moderne also auch in der Provinz (S. 16).

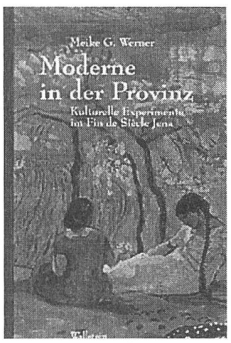
Das graphisch und ästhetisch schön gestaltete Buch besticht durch seine klare Gliederung und gute Lesbarkeit. Es ist angereichert durch umfangreiches Bildmaterial, sowohl zu den einzelnen Protagonisten der Jenaer Inszenierung, als auch aus Diederichs Verlagsprogramm. Die Klarheit und der Stil der Untersuchung sind an der angloamerikanischen Tradition ausgerichtet. Werner selbst verortet ihre Studie «zwischen Literatur und Geschichte». Die Rekonstruktion und Analyse des Verlagsprogramms von Eugen Diederichs, bei dem unter anderem auch Autoren wie Gustav Wyneken erschienen sind, sowie die Thematisierung der Jugendbewegung am Beispiel des Sera-Kreises machen dieses Buch zu einem wichtigen Werk für alle, die sich aus bildungshistorischer Sicht mit der Zeit um 1900 befassen. Wohltuend und wissenschaftlich ergiebig ist dabei, dass die analysierten programmatischen und personellen Konstellationen nicht unter dem bereits so häufigen und zuweilen plakativen Label «Kulturkritik um 1900» subsumiert werden, sondern sorgfältig in ihren jeweiligen Kontexten, vielfältigen Bezügen und ihren Widersprüchlichkeiten rekonstruiert werden.

Die Untersuchung macht einmal mehr deutlich, was in der Pädagogik seit einigen Jahren im Zusammenhang mit Jugendbewegung und Reformpädagogik diskutiert wird: Einfache Zuordnungen von modern versus antimodern, gekoppelt an Grossstadt versus Provinz, sind nicht hinreichend, um die genannten Phänomene zu erklären. Theoretisch und methodisch nimmt die Studie zahlreiche Impulse aus neueren kulturgeschichtlichen europäischen und amerikanischen Ansätzen auf, etwa die These von der Erfindung von Traditionen, wie Hobsbawm sie formuliert hat, oder die Berücksichtigung der Kategorie des Raumes, die auch als *spatial turn* bezeichnet wurde (S. 66). Die Einbeziehung der Kategorien «Raum» und «Topographie» über den

lokalgeschichtlichen Fokus hinaus, drückt sich auch in der von Werner verwendeten Metapher von der Stadt Jena als «Bühne» aus. Kritisch äussert sich Meike Werner aus ihrer kulturgeschichtlich belehrten Perspektive über ältere Einschätzungen von George Mosse über Diederichs und den Sera-Kreis, bei denen nicht zwischen Selbstbeschreibungen und Realität unterschieden werde. Während Mosse den Sera-Kreis aufgrund seines spezifischen Spannungsverhältnisses zwischen Modernität und Romantik als nicht ernstzunehmend bezeichnet, deutet Werner genau dieses Spannungsverhältnis, wie von ihr bereits an anderer Stelle vorgenommen, mit der Kulturanthropologie Victor Turners als Struktur/Antistruktur (S. 275ff.). In ihrem Fazit zum Sera-Kreis kommt sie zu dem Ergebnis, dass dessen Modernität in der Ausprägung eines neuen Habitus und im Hervorbringen einer «subjektiven Kultur» lag (S. 307). In dieser kritischen Auseinandersetzung mit Mosse spiegelt sich aber auch ein grundsätzlicher Trend, der seine und vergleichbare Untersuchungen aus den 1970er-Jahren von dem von Werner und anderen verfolgten kulturgeschichtlichen Ansätzen unterscheidet. Bei letzteren tritt das politische und moralische Urteil deutlich hinter die Rekonstruktion zurück.

Neben den genannten bildungsgeschichtlichen Themen ist das Buch auch für all diejenigen interessant, die sich mit der Frauenbewegung und der Frage nach der Religion um 1900 befassen. Die Frauenbewegung wird vor allem im Kapitel über die Schriftstellerin und Verlegergattin Helene Voigt-Diederichs thematisiert, aber auch im Kontext des Sera-Kreises. Die neue Religiosität um 1900 hingegen wird im Zusammenhang mit Diederichs Verlagsprogramm diskutiert, der sich mit Nietzsche der Idee von der menschlichen Selbsterlösung verschrieben hatte. In seinem Programm spiegeln sich die vielfältigen neureligiösen Strömungen um 1900. Diederichs selbst hat im Rückblick sieben Etappen der religiösen Suchbewegungen in der Geschichte seines Verlagsprogramms beschrieben, die sich von der Sozialreligiosität Friedrich Naumanns über nietzscheanische Formen des Religiösen sowie mystische Ansätze bis hin zum Okkultismus spannten (S. 134).

Eine fruchtbare Fortführung der in der Studie untersuchten Thematik läge möglicherweise in einem Vergleich mit anderen lokalhistorischen Studien über die Jahrhundertwende, beispielsweise mit Heidelberg um 1900. Auch hier gab es ein intellektuelles Kräftefeld, das sich zugleich als «Weltdorf» empfand, die Protagonisten aber waren andere. Waren in Jena Haeckel und Eucken, so waren in Heidelberg Lukacs und Weber, um nur einige Beispiele zu nennen. Welche Personen und welche Orte zogen wen an? Diese Frage in einer vergleichenden Perspektive fortzusetzen, könnte ein lohnenswertes Unterfangen sein für eine weitere Rekonstruktion künstlerischer und intellektueller Netzwerke um 1900. Werners Grundthese, es handle sich bei den rekonstruierten Debatten um 1900 nicht um «eine Kontroverse zwischen modernen und anti-modernen Sichtweisen, sondern zwischen verschiedenen Spielarten der Moderne» (S. 318) liesse sich in einer vergleichenden Perspektive möglicherweise konkretisieren, indem die «verschiedenen Spielarten» charakterisiert, typisiert und kontrastiert würden. Im Anschluss daran könnten dann möglicherweise auch weiterreichende Thesen formuliert werden. In dieser Hinsicht aber ist die Autorin eher zurückhaltend, was auch mit der Stärke der Arbeit, nämlich ihrer detail- und materialreichen kulturgeschichtlich angelegten mikrohistorischen Rekonstruktion zu tun hat. Diese bewegt sich absolut auf dem Höhepunkt der theoretischen und methodologischen Diskussionen der neueren Kulturgeschichte.



Meike G. Werner: Moderne in der Provinz. Kulturelle Experimente im Fin de Siècle Jena.
Göttingen: Wallstein Verlag 2003. 367 S.
sFr. 43.–, Euro 24.–
ISBN 3-89244-594-X

Christiane Ruberg: Wie ist Erziehung möglich?

Eine informative und bereichernde Darstellung zum Frühkantianismus auf der Grundlage zweifelhafter Thesen

■ Martin Bondeli

Mit dieser Dissertation wird auf ein heute sowohl in den Erziehungswissenschaften als auch in der Kant-Interpretation eher wenig beachtetes Thema aufmerksam gemacht: auf die Kantische bzw. durch Kant inspirierte Erziehungslehre. Die Autorin erinnert nicht nur an die Tatsache, dass Kant selbst einen nicht unbedeutenden Beitrag zur Pädagogik geleistet hat (Kant hielt dazu nach 1776/77 mehrmals Vorlesungen, und 1803 wurde ein kantisches Manuskript unter dem Titel *Über Pädagogik* von Friedrich Theodor Rink herausgegeben), sie zeigt auch – und vor allem –, dass es eine um 1790 anhebende Bewegung gab, die sich die Anwendung der kantischen Moralphilosophie und Ästhetik auf das Gebiet der Erziehung zum Ziel setzte und damit eine wissenschaftliche Pädagogik zu begründen versuchte. Den Hauptteil ihrer Studie widmet die Autorin den Vertretern dieser Bewegung des frühen pädagogischen Kantianismus. Behandelt werden die relativ bekannten Jenaer Kantianer Carl Christian Erhard Schmid und Johann Heinrich Gottlieb Heusinger, zur Sprache

kommen aber auch einige Schriftsteller, die heute – selbst bei Kant-Forschern – grossenteils in Vergessenheit geraten sein dürften, so die von kritizistischen Ideen beeinflussten Jonathan Schuderoff, Johann Christoph Greiling, Heinrich Stephani, Kajetan Weiller, August Hermann Niemeyer, Karl Heinrich Ludwig Pölitz, Vincenz Eduard Milde und Friedrich Heinrich Christian Schwarz (die Schweizer Kantianer Johannes Samuel Ith und Philipp Albert Stapfer hätte die Autorin wohl ebenfalls in diese Gruppe aufnehmen können).

Zu den Stärken der Studie gehört, dass sie das breite Spektrum erzieherischer Aspekte, durch das sich der frühe pädagogische Kantianismus auszeichnet, sichtbar macht. Sie gewährt Einblick in eine Fülle von variantenreichen Reflexionen über Mittel und Ziele der Erziehung, über jene Teile des menschlichen Seelenvermögens, die dem pädagogischen Ziel der Moralität, Freiheit oder Glückswürdigkeit zuträglich sein können (z.B. moralisches Gefühl, Sinnlichkeit und Vernunft vermittelnde Einbildungskraft), über die unterschiedlichen Wirkungsarten des Erziehens (Anstoss, Veranlassung, Bildung, Veredelung, kausale Einwirkung, Hervorbringung) sowie über den Zusammenhang des Erziehens mit vergleichbaren Handlungen wie Disziplinierung, Zivilisierung, Kultivierung und intellektuelle Bildung. Gezeigt wird zudem, dass einige frühe pädagogische Kantianer stark durch Rousseau beeinflusst waren und ihre Ausführungen zur moralischen Erziehung mit Räsonnements zu einer den unterschiedlichen Altersstufen des Menschen angemessenen Erziehungsmethode anreicherten (Weiller), dass andere sich entschieden der Aufgabe zuwandten, das Prinzip der moralischen Freiheit für eine öffentliche oder staatsbürgerliche Erziehung fruchtbar zu machen (Stephani). Einige Autoren (Niemeyer, Pölitz) stellten interessanterweise der Idee moralischer Erziehung auch das nicht zuletzt im Blick auf Friedrich Schiller bedeutsame Programm einer ästhetischen Erziehung zur Seite.

Einen meines Erachtens etwas unbefriedigenden Eindruck hinterlässt die Studie in systematischer Hinsicht. Die Autorin kündigt im ersten Abschnitt an, die These Dietrich Benners untersuchen zu wollen, der zufolge die pädagogischen Kantianer das Problem der «transzendentalen Differenz» vernachlässigt hätten. Dieses Problem gründet auf der Tatsache, dass Kant zwar das Ziel der Erziehung, die moralische Freiheit, dem Menschen als intelligiblem Wesen zuerkennt, aber gleichzeitig davon ausgeht, dass die Mittel der Erziehung, die zu moralischer Freiheit führen sollen, dem Menschen als empirischem Wesen nicht zur Verfügung stehen, was zur Folge hat, dass das Erziehungsziel für uns als zeitliche, endliche Wesen nicht erreicht werden kann. Denker wie Johann Friedrich Herbart zogen daraus den Schluss, dass der Dualismus von intelligiblem und empirischem Wesen im Grunde die Idee der Erziehung verunmögliche. Als zeitliches Geschehen könne Erziehung allenfalls gewisse Voraussetzungen dafür schaffen, dass dem empirischen Wesen der Sprung in die intelligible moralische Freiheit erleichtert werde. Nach der Behandlung der Vertreter des frühen pädagogischen Kantianismus gelangt die Autorin hinsichtlich der These Benners zum Schluss: «Anhand der Einzelanalysen und der kritischen Diskussion kann die These als bestätigt gelten, denn bei keinem der Autoren nimmt die Problematik um die transzendentale Differenz eine Schlüsselstellung ein, nur die Hälfte der Pädagogen ist ernsthaft skeptisch gegenüber dem kritischen Idealismus, der die Pädagogik vor wesentliche Probleme stellt» (S. 221). Dieses Resultat ist doch einigermassen überraschend, zumal die Autorin zuvor (S. 207) eine Gruppe von Vertretern des frühen pädagogischen Kantianismus herausgefiltert hat, welche die transzendentale Differenz sehr wohl thematisiert, und zumal sie mit Schmid den Leser mit einem Autor vertraut gemacht hat, für den diese Differenz – zu der er auch in den Debatten mit seinem Jenaer Kollegen Carl Leonhard Reinhold über die Frage der Willensfreiheit wiederholt Stellung nimmt – eines der zentralen, wenn nicht das zentrale Lehrstück in seiner Auslegung der Kantischen Moralphilosophie darstellt. Davon abgesehen wäre zu fragen, ob und inwiefern die transzendentale Differenz für die Möglichkeit von Erziehung überhaupt ein relevantes Problem ist. Sie ist doch offenbar nur für denjenigen Pädagogen ein Problem, der die ambitiöse Auffassung hegt, Erziehung könne und solle mehr leisten, als das, was auf der Basis der transzendentalen Differenz möglich sei. Erziehung solle mit anderen Worten mehr als nur Vorbereitung oder Mittel der moralischen Freiheit sein. Nicht über alle Zweifel erhaben ist schliesslich ebenfalls die Art und Weise, wie die Autorin Benners These mit einer zweiten These verknüpft, mit der auf Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr zurückgehenden Aussage, wonach sich die kantische Pädagogik, da sie ihr Erziehungsziel als einen überzeitlichen Zustand der Freiheit begreife, durch einen Mangel an Reflexion über die Erziehungsmittel auszeichne, kurz: durch ein «Technologiedefizit». Die Autorin will auch diese zweite These anhand der Vertreter des frühen pädagogischen Kantianismus überprüfen und baut dabei auf die folgende Voraussetzung: «Es handelt sich letztendlich um ein Entweder-Oder: Entweder vernachlässigen die Autoren die transzendentale Differenz, dann ist anzunehmen, dass sie erzieherisches Handeln im technologischen Sinne definieren, oder aber sie beachten die Trennung von empirischem und intelligiblem Ich, was die Ablehnung von Technologie zur Konsequenz haben muss» (S. 46). Dagegen ist einzuwenden, dass hier von der Sache her keine eindeutige Folgebeziehung besteht. Die Beachtung der transzendentalen Differenz schliesst die Befürwortung einer technologischen Erziehung nicht aus. So kann jemand die mit der transzendentalen Differenz einhergehende eingeschränkte Möglichkeit von Erziehung akzeptieren und gleichzeitig annehmen, dass innerhalb dieser Möglichkeit

eine technologische Erziehung vorherrschen soll. Desgleichen schliesst die Vernachlässigung oder Ablehnung der transzendentalen Differenz nicht notwendig die Annahme einer technologischen Definition von Erziehung ein. Es kann auch auf die gegenteilige Annahme geschlossen werden. Dies ist dann der Fall, wenn jemand davon ausgeht, Erziehung sei auf jenen Teilbereich der empirischen Menschennatur auszurichten, der nicht mechanisch oder technisch verfasst sei. Bei der Prüfung der zweiten These setzt die Autorin somit eine gedankliche Verbindung voraus, welche die betreffenden Autoren möglicherweise – und dies aus guten Gründen – gar nicht vorgenommen haben.

Christiane Ruberg: Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2002. 240 S. sFr. 44.–, Euro 26.– ISBN 3-7815-1235-5

Hans-Joachim Werner: Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft

Zwischen den Stühlen von Pädagogik und Philosophie

■ Christian Grüny

Der Titel des Buches formuliert einen gewaltigen Anspruch: Ausgehend von einer Bestimmung jener pluralistischen Gesellschaft, so erwartet man, müsste die spezifische Rolle und Gestalt von Moral und Erziehung beleuchtet und darüber hinaus eine Untersuchung ihres Zusammenhangs geleistet werden. Werner setzt weniger tief an – ohne sich deshalb eine leichtere Aufgabe zu stellen: Er versucht den Spagat zwischen einer philosophischen Diskussion dessen, was der Titel verspricht, und einem Ratgeber, der eine Handhabe für die tatsächliche Praxis der Moralerziehung gibt, wobei der deutliche Fokus auf der Schule liegt.

Der Leser sieht sich damit vor ein Dilemma gestellt: Bewertet er die philosophischen Erörterungen als ernstzunehmenden Beitrag zur Debatte, oder gesteht er ihnen propädeutischen Charakter zu und konzentriert sich auf die Ausführungen zur Frage der moralischen Erziehung? Und umgekehrt: Verlangt er vom zweiten Teil konkrete Handlungsanweisungen oder gibt er sich mit einer eher allgemeinen Praxisdiskussion zufrieden? Dieses Dilemma rührt an das Grundproblem der akademischen Pädagogik.

Der kurze Abschnitt über die Struktur der pluralistischen Gesellschaft stellt am Ende die entscheidende Frage: «Ist die pluralistische Gesellschaft auch unter ethisch-moralischem Aspekt pluralistisch, [...] oder gibt es eine strukturelle Polarität, die den Differenzierungsprozessen auf der einen Seite eine innere Tendenz zu differenzübergreifenden Bindungen auf der anderen Seite gegenüberstellt?» (S. 30). Unglücklicherweise lässt Werner sich auf diese Frage kaum wirklich ein. Seine Vorstellung von Pluralismus erscheint derartig zahm, dass gravierendere Probleme gar nicht erst auftauchen. Sein Leitbegriff für Pluralismus ist der der «Polyphonie», und Lessings Ringparabel ist ihm näher als etwa Werner Schiffauers Untersuchungen zu jungen Türken in Deutschland.

In den in einiger Breite referierten Positionen finden sich durchaus Diagnosen einer moralischen Orientierungslosigkeit (MacIntyre, Lübbe, Hösle u.a.), aber mit dem Ziel des Buches ist offenbar auch die Antwort auf die Frage nach echtem Pluralismus bereits vorweggenommen: Wenn moralische Erziehung möglich sein soll, *muss* es auf irgendeiner Ebene einheitliche Werte und Normen geben. Bezeichnend ist hier der zitierte Satz, der Erzieher müsse gegebenenfalls «Sicherheiten vortäuschen [...], wo gar keine sind» (S. 29) – das mag für die tatsächliche Praxis bisweilen zutreffen, wird aber zum Problem, indem diese Täuschung die philosophische Diskussion selbst infiziert.

Der entsprechende Abschnitt kommt denn auch, den immer wieder aufflackernden grundsätzlichen Zweifeln zum Trotz, sehr schnell auf jene einheitlichen Orientierungspunkte: «Moralische Erziehung besteht somit aus denjenigen Aktivitäten, die sich intentional bei den zu Erziehenden auf die Förderung der Rücksichten gegen sich selbst und gegen die Mitwelt richten» (S. 45). Aus einer höchst abstrakten Bestimmung von Moral wird eine ebenso abstrakte Definition moralischer Erziehung gewonnen, mit der für den Autor die entscheidenden Fragen bereits beantwortet zu sein scheinen.

Die Frage nach der menschlichen Freiheit wird kurzentschlossen und unter Rückgriff auf Kant positiv beantwortet, die Debatte um Personalität und menschliche Würde wird, nach einer ausführlichen Auseinandersetzung mit Peter Singer, zu dem Schluss gebracht, Menschlichkeit und Personalität seien sinnvollerweise deckungsgleich zu setzen, Gerechtigkeit wird mit Aristoteles als das Zusammen geometrischer und arithmetischer Prinzipien gefasst, die weder für sich noch in ihrem Zusammenspiel sonderlich problematisch zu sein scheinen, Kategorischer Imperativ und Goldene Regel werden als Leitsterne einer universalen Ethik unter pluralistischen Bedingungen eingesetzt.

Dabei verfällt Werner immer wieder in einen Substantialismus, der einiges der Eindeutigkeit und Problemlosigkeit seiner Positionen erklärt. Beispiele sind hier vor allem seine Begriffe von Wert und Person, die für das Buch zentral sind. Zu Letzterem heisst es: «Da jeder Mensch Person ist, besitzt

er eine jeweils eigene individuelle Identität und insofern auch Persönlichkeit» (S. 135). Ein solcher Satz fällt hinter das Niveau der Diskussion zurück. Es mag für bestimmte Zwecke plausibel und ehrenwert sein, Menschlichkeit und Personalität synonym zu setzen. Dass aber «Person» ein *Begriff* ist, der in dieser Debatte eine von Beginn an politische und strategische Funktion erfüllt, indem er nämlich als Argument für das Zu- oder Absprechen bestimmter Rechte eingesetzt wird, dass auch die Pädagogik aus gutem Grund mit diesem Begriff operiert, indem sie Handlungen, Denk- und Verstehensprozesse und emotionale Zustände Kindern als Personen zurechnet, um als solche auf sie zugreifen zu können, dass personale Identität eine komplexe, späte und fragile *Leistung* ist und kein Etwas, das man in seinem Besitz haben könnte, blendet Werner weitgehend aus.

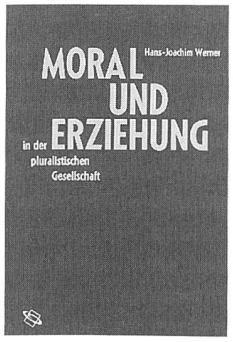
Was im Kontext einer philosophischen Diskussion als Unschärfe und Verharmlosung erscheint, wird zumindest verzeihlicher, wenn das Buch seinen Mantel wendet und als pädagogischer Ratgeber auftritt. Eine Tugendethik und damit ein Ansetzen an den «durch Üben und Lernen entstandenen ‹Lebenshaltungen› (Höffe)» der Kinder ist für eine Pädagogik, die sich moralische Erziehung zutraut, kein unplausibler Ausgangspunkt.

Auf den in der Diskussion vorherrschenden Kognitivismus reagiert Werner nicht mit einem blossen Emotivismus, sondern setzt auf eine emotional angereicherte Reflexion, die er etwas altbacken als Einsatz der ganzen Person mit «Kopf, Herz und Hand» (S. 127) beschreibt. Ziel solchen Handelns sei die Vermittlung von Tugenden in den drei Bereichen der Moral – Rücksichten gegen sich selbst und gegen die Mitwelt, wobei letztere noch einmal in menschliche Mitwelt und Natur untergliedert wird. Konkret genannt werden Selbstentfaltung, Gerechtigkeit und Wohlwollen als weitgehend unverfängliche Ziele.

Der Spagat, der das Buch insgesamt prägt, findet sich auch innerhalb des eigentlich pädagogischen Teiles wieder, indem der Autor innerhalb der einzelnen Abschnitte zwischen philosophischer Aussage und Handlungsvorschlägen an Lehrer und Erzieher hin und her wandert. So folgt etwa auf die Diskussion der Freundschaft (gestützt einmal mehr auf Aristoteles und Kant) ein möglicher Fragenkatalog für den Unterricht, und im Rahmen der Darstellung der Dilemmamethode findet sich eine ausführliche Auseinandersetzung mit Kohlbergs Stufenmodell moralischer Entwicklung.

Als Unterrichtsmethode wird, bei allen Einwänden, eine aufgeklärte sozialintegrative Methode empfohlen, wobei besondere Betonung auf die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler gelegt wird. Schliesslich unterzieht Werner verschiedene Konzepte und Methoden der Diskussion. Gerade die Betonung der Beziehung führt ihn schliesslich zur Frage nach dem tatsächlichen Ort moralischer Erziehung. Die blosse Betrachtung des Ethikunterrichtes reicht hier nicht aus, sondern es wird der Blick auf die Schule insgesamt und ihre «moralische Atmosphäre» (S. 258) geworfen; Resultat ist die Forderung, dass «die Schule als ganze zur Diskussion» zu stehen habe (S. 272). Damit wagt er an dieser Stelle die stärksten eigenen Thesen.

Das Buch wird weder einen philosophischen noch einen an konkreten Handlungsanweisungen interessierten Leser zufriedenstellen. Als philosophische Einführung in das Thema ist es zu oberflächlich und zu wenig diskursiv, als pädagogischer Ratgeber ist es zu wenig konkret. Auch ein so hybrides Buch wird seine Leser finden, ob ihm dann aber mit dem Titel *Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft* gedient ist, darf bezweifelt werden.



Hans-Joachim Werner: Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft
Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2002.
300 S.
sFr. 42.30, Euro 24.90
ISBN 3-534-16026-6

Pedro A. Noguera: City Schools and the American Dream

Einblicke in die Lage innenstädtischer Schulen der USA

■ Moritz Rosenmund

Wer bloss den Haupttitel liest und überdies am Bildungswesen der USA nur mässig interessiert ist, könnte versucht sein, diesen Band ungelesen wegzulegen. Erst der Untertitel macht deutlich, dass dessen grundlegende Problemstellung nicht einfach ein einzelnes Land betrifft: Wie die Jahrhundertziele der UNO und das UNESCO-Programm *Education for All* deutlich machen, ist Versorgung mit einer qualitativ hoch stehenden öffentlichen Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu einem globalen universellen «Versprechen» geworden. Das hier besprochene Buch handelt davon, dass dieses Versprechen auch in höchstentwickelten Ländern längst nicht überall optimal eingelöst und eine gute öffentliche Bildung für alle auch in diesen Ländern weiterhin aktiv einzufordern ist.

Noguera untersucht die Situation (innen-)städtischer öffentlicher Schulen, wobei ihm – stellvertretend für zahlreiche andere Ballungsräume der Vereinigten Staaten – das Kerngebiet der San Francisco Bay Area als Beobachtungsfeld dient. Als Soziologe und bildungspolitischer Aktivist bestimmt er *urban public schools* zunächst von ihrem Kontext her: Die städtischen Zentren, in denen diese Schulen situiert

sind, zeichnen sich nicht etwa durch Urbanität im Sinne eines Reichtums an wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Funktionen aus, sondern vor allem durch eine Verdichtung ärmerer, nach Rassen und Ethnien segregierter und mehrheitlich nicht-weisser Bevölkerungsgruppen. Diese Situation skizziert der Autor im zweiten Kapitel als das Ergebnis eines jahrzehntelangen Bedeutungsverlusts der Zentren und der damit einhergehenden Abwanderung besser gestellter, vorwiegend weisser Familien. Der Begriff *city schools* verbindet sich aber auch mit einer Reihe negativer Attribute. Diese Schulen, die immerhin von Millionen von Kindern und Jugendlichen mehr oder weniger regelmässig besucht werden, weisen mehrheitlich ein schwaches Leistungsprofil auf – ein Sachverhalt, den die zuständigen Behörden und Politiker in der Regel nicht als momentane Krise betrachten, die es anzupacken und zu überwinden gilt, sondern den sie als einen kaum zu ändernden Zustand hinnehmen.

Diesem Fatalismus, dem häufig auch Schulleiter und Lehrkräfte an *city schools* erliegen, setzt Noguera eine Haltung des «pragmatischen Optimismus» entgegen. Mit Paolo Freire geht er davon aus, dass graduelle Verbesserungen möglich sind, sofern die Betroffenen selber die internen und externen Hemmnisse einer positiven Entwicklung als solche erkennen und reflektieren sowie Strategien zu ihrer Überwindung entwickeln. Echte Verbesserungen – so die zentrale These des Buchs – seien jedoch nur dann zu erzielen, wenn das soziale Umfeld der Schulen systematisch mit einbezogen werde.

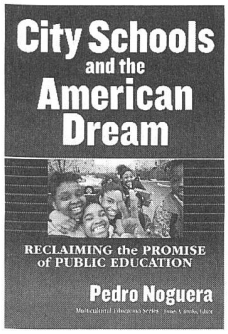
Was dies bedeuten kann, wird in den weiteren Kapiteln des Buches dargelegt. Kapitel 3 fasst den Forschungsstand zum systematisch tieferen Bildungserfolg von nicht-weissen Schülern zusammen. Obwohl heute im Prinzip allgemein anerkannt wird, dass im engeren Sinne kulturelle oder gar genetische Erklärungen für diese Unterschiede nicht haltbar sind, entfalten diese doch dadurch grosse Wirkung, dass sie negativen Fremdstereotypen, etwa von Lehrpersonen gegenüber farbigen Schülern, und Eigenstereotypen der Schüler selbst in Bezug auf die eigene Leistungsfähigkeit Vorschub leisten und dadurch oft die Wirkung von sich selbst erfüllenden Prophezeiungen haben.

Am Beispiel einer Schule in Berkeley beschreibt das besonders lesenswerte vierte Kapitel die institutionellen Praktiken, die zu einem solchen Ergebnis beitragen. Die Schule wird von vielen weissen Schülern mit grossem Erfolg absolviert und bereitet sie ebenso gut auf College und Universität vor wie manche Elite-Privatschule. Demgegenüber schneiden Schwarze und Latinos massiv schlechter ab; die Schule bietet ihnen nicht mehr als irgendeine andere *city school.* Eine Gruppe von Aktivisten lancierte daher ein Aktionsforschungsprojekt, um dem Geheimnis dieser faktischen Zweiteilung der Schule auf die Spur zu kommen und zu ihrer Überwindung beizutragen. Das Projekt machte nicht nur wichtige Mechanismen der Produktion von Ungleichheit und Segregation sichtbar; im Verlauf des Forschungsprozesses gelang es auch, die damit verbundenen Selbstverständlichkeiten im Bewusstsein des Kollegiums zu problematisieren und so an der Schule gebräuchliche Praktiken der kritischen Überprüfung und Modifikation zugänglich zu machen.

Wo es Benachteiligung gibt, da gibt es auch Privilegien. Als Schlüsselgrösse im schulischen Zusammenhang bestimmt Noguera die Verfügbarkeit von sozialem Kapital, das heisst die Teilhabe an Organisationen und sozialen Netzwerken, die dem Verfolgen eigener Interessen förderlich sind. Wird im vierten Kapitel dargestellt, wie es weissen Eltern aus gehobenen Kreisen dank besserer Vernetzung gelingt, ihre Kinder innerhalb der Schule so zu pilotieren, dass sie den Anschluss an weiterführende Bildungseinrichtungen schaffen, zeigt das fünfte Kapitel, welche Folgen die Verfügbarkeit oder eben Nichtverfügbarkeit von sozialem Kapital seitens der Klientel einer Schule für deren Ressourcenausstattung und Qualität hat. Auf der einen Seite haben die Schulen in den armen und ärmsten Quartieren und Bezirken neben oder eher vor den eigentlichen pädagogischen Aktivitäten oft elementare Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen etwa in Bezug auf Ernährung und Gesundheit zu erfüllen. Sie sind «the last and most enduring remnant of the social security system for poor children in the United States» (S. 7). Auf der anderen Seite ist das soziale Einzugsgebiet gerade dieser Schulen zu wenig gut organisiert, um den nötigen Druck auf die zuständigen Behörden ausüben zu können, um diese dazu zu bewegen, die erforderlichen zusätzlichen Mittel bereitzustellen. Das Ausmass der Disparitäten zwischen diesen und den besser situierten Schulen lässt auch solche Dispositive in einem problematischen Licht erscheinen, die sonst wegen ihres Beitrags zur Schulqualität oftmals gepriesen werden. So lässt sich etwa das Ideal der lokalen, bürgernahen und demokratischen Kontrolle der Schule nur schwer verwirklichen, wenn die soziale Isolation breiter Kreise hoch und deren Beteiligung an der Führung und Kontrolle der lokalen Schule gering ist.

City Schools and the American Dream ist keine geschlossene bildungswissenschaftliche Untersuchung. Die Kapitel sind eher locker miteinander verbunden. Das sechste Kapitel, das sich ausführlich mit Gewalt und Gewaltwahrnehmung in *city schools* befasst, fällt gar weitgehend aus dem Argumentationsstrang heraus. Noguera stützt sich auf zahlreiche eigene Untersuchungen an städtischen Schulen, und verknüpft sie mit Erfahrungen, die er in den unterschiedlichsten Rollen gesammelt hat: als Kind von karibischen Neuimmigranten in einer *city school,* als Lehrer und Forscher in solchen Schulen, als Angestellter einer Stadtverwaltung und als bildungspolitisch engagierter Bürger. Das Buch hat so den Charakter eines mehrperspektivischen Plädoyers. Das Engagement, mit dem dieses vorgetragen wird, geht zwar zuweilen auf Kosten der analytischen Stringenz und hat eine gewisse Redundanz

zur Folge. Auf der anderen Seite gewinnt es gerade dadurch an Eindringlichkeit und Überzeugungskraft, dass der Autor an mehreren Stellen konkrete Massnahmen skizziert, mit denen man den diagnostizierten Fehlentwicklungen entgegenwirken könnte.



Pedro A. Noguera: City Schools and the American Dream. Reclaiming the Promise of Public Education. New York: Teachers College Press 2003. 224 S.
£ 14.95, $ 19.95
ISBN 0-80774-381-X

Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik

Traditionsstiftung durch ein Wörterbuch

■ Klaus-Peter Horn

Es gibt dankbarere Aufgaben als die Rezension eines Lexikons, Handbuchs oder Wörterbuchs. Schon bei Sammelbänden muss man des öfteren eine Auswahl der vorzustellenden Beiträge vornehmen, weil die Vielzahl der Themen und Anschlusspunkte eine fundierte Besprechung, noch dazu bei begrenztem Umfang, kaum möglich macht. Dies wird noch gesteigert bei einem Wörterbuch, das – so die Herausgeber im Vorwort – «Grundbegriffe und Grundprobleme der Theorie- und Wissenschaftsgeschichte des pädagogischen Feldes mit den Mitteln der heutigen Forschung» so darstellen will, «wie es den Bedürfnissen einer umfassenden theoretischen und historischen Orientierung entspricht» (S. 7f.).

Von «Orientierung» ist die Rede, mithin wird das Werk als ein disziplin- und theoriepolitisches Werk erkennbar. Es soll – dem auch historisch arbeitenden und denkenden Erziehungswissenschafter sehr sympathisch – unter anderem die Geschichtsvergessenheit und die damit einhergehende mangelnde reflexive Tiefenschärfe korrigieren helfen, die nach Meinung der Herausgeber in den «nachwachsenden Wissenschaftlergenerationen» einzureissen drohe (S. 7). Dagegen soll daran erinnert werden, dass die «theoretische Pädagogik [...] auf eine mehr als 2000 Jahre umfassende Geschichte» verweisen könne und dass diese auch berücksichtigt werden müsse, wenn man eine «gehaltvolle Reflexion von Erziehung und Bildung» anstrebe (ebd.), getreu dem Motto, dass die Kenntnis der Theorietradition vor unnötigen Wiederholungen und Fehlern schützt. Dieses Argument ist durchaus nachvollziehbar, aber es fragt sich sogleich, welche Tradition hier vermittelt wird.

Nimmt man das – offenbar nur die Nennungen im Text, nicht aber jene in den Anmerkungen berücksichtigende – Personenregister als Indikator für Traditionslinien, dann finden sich neben einigen wenigen Überraschungen die üblichen Verdächtigen der philosophischen Tradition der (deutschen) Pädagogik am häufigsten genannt (mehr als 20 Verweise finden sich bei: Thomas von Aquin, Aristoteles, Augustinus, Bacon, Cicero, Comenius, Dewey, Fichte, Hegel, Herbart, Humboldt, Kant, Locke, Luther, Marx, Niethammer, Nohl, Pestalozzi, Piaget, Platon, Rousseau, Schiller, Schleiermacher und Sokrates), und lediglich drei Vertreter des 20. Jahrhunderts kommen etwas stärker zur Geltung. Erst in der folgenden Gruppe mit 10 bis 20 Verweisen (Basedow, Blankertz, Boethius, Campe, Condillac, Descartes, Diderot, Diesterweg, Dilthey, Erasmus, W. Flitner, Freud, Fröbel, Goethe, Habermas, Herder, Hobbes, Homer, Kerschensteiner, Key, Klafki, Leibniz, Litt, Mollenhauer, Montessori, Natorp, Niemeyer, Petersen, Protagoras, Quintilian, Ratke, Salzmann, Seneca, Spranger, Trapp, Weniger, Willmann, Ziller) sind die Fachvertreter des 20. Jahrhunderts breiter vertreten. Es fällt aber doch auf, dass nicht wenige der bekannteren deutsch(sprachig)en Pädagogen/Erziehungswissenschafter des 20. Jahrhunderts (z.B. Bernfeld, Bollnow, Brezinka, Derbolav, Fink, A. Flitner, A. Fischer, W. Fischer, Frischeisen-Köhler, Hönigswald, Lay, Loch, Lochner, Meumann, Schaller, Scheuerl) so gut wie gar nicht vorkommen, ganz abgesehen von der äusserst schwachen Repräsentanz der DDR-Pädagogik. Das *Historische Wörterbuch der Pädagogik* (künftig HWPäd) bietet also eine von der klassischen Philosophie dominierte Traditionslinie von der Antike bis zum deutschen Idealismus vermischt mit einigen theologischen Spuren an, während die theoretische Pädagogik resp. Erziehungswissenschaft der Moderne eher randständig zu sein scheint – ganz im Kontrast zu der Tatsache, dass im 20. Jahrhundert mehr Texte produziert wurden als in allen Jahrhunderten davor zusammen.

Die Frage nach der Tradition, die im *HWPäd* zur Darstellung kommt, kann auch an den ausgewählten Stichwörtern geprüft werden. Misst man das *HWPäd* an anderen, einschlägigen Werken wie etwa den *Geschichtliche[n] Grundbegriffen* oder dem *Historische[n] Wörterbuch der Philosophie,* dann wird deutlich, dass das *HWPäd* mit seinen insgesamt 52 Beiträgen auf 1114 Seiten ein recht kleines und selektives Unternehmen darstellt. Nun ist es müssig, die Auswahl der Lemmata zu kritisieren, da in Projekten dieser Art immer eine gewisse Willkür steckt. Ein Vergleich mit gängigen pädagogischen Lexika zeigt allerdings, dass hier doch einige spezifische Begriffe auftauchen, die es bisher so kaum (z.B. Demokratie, Generation, Geschlecht, Leiblichkeit, Mündigkeit, Mütterlichkeit, Staatspädagogik/Erziehungsstaat, Vaterbild/Männlichkeit) oder gar nicht (Bürger/bürgerlich, Form, Rhetorik,

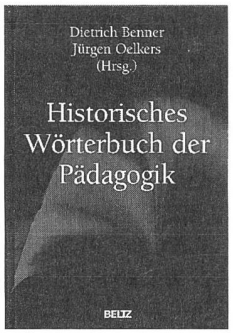
Sinnlichkeit/Sensualismus) gegeben hat. Mir scheinen einige dieser Begriffe denn auch jenen Arbeitsgebieten der Herausgeber zu entstammen, die für sie bedeutsam geworden sind und an denen sie sich auch historisch abgearbeitet haben. Diese Auswahl ist freilich so legitim wie jede andere und würde in einem mehrbändigen Werk weniger auffallen, aber wenn diese Begriffe hier so prominent auftauchen, dann verzerrt dies möglicherweise doch ein wenig die Sicht auf die zentralen Begriffe der Theorietradition der Erziehungswissenschaft. Der Hinweis, dass im *HWPäd* auch Begriffe «der jüngeren Erziehungswissenschaft» aufgenommen wurden, auf die sie zurückgreifen müsse, um «ihr Feld» ohne Problemverluste bearbeiten zu können (S. 9), kann als Begründung für die spezifische Auswahl verstanden werden. Ob sie diese Bedeutung tatsächlich beanspruchen können, muss dann an den Beiträgen selbst geprüft werden und wird vielleicht erst im Rückblick entschieden werden können.

Eine detaillierte inhaltliche Analyse der Beiträge kann in diesem Rahmen nicht geleistet werden. Hier kann zunächst einmal festgehalten werden, dass man durch die einzelnen Beiträge in der Regel gut über die Traditionsstränge des pädagogischen Denkens informiert wird. Wie schon an den Verweisen auf die Klassiker gezeigt, überwiegt eine chronologische Darstellung von der Antike bis zur Gegenwart, mit einer deutlichen Verknappung, je näher die Gegenwart kommt. In der Regel werden die Texte der grossen Denker herangezogen, zuweilen aber wird vor allem auf der Basis von Sekundärliteratur gearbeitet. Von der Chronologie weichen nur wenige Beiträge ab, zum Beispiel der zur Aufklärung, was angesichts des Gegenstandes nicht verwunderlich ist. Durch die meist mit der Antike beginnenden Darstellungen kommt es zu Redundanzen, denn das Textkorpus, auf das man sich beziehen kann, ist dann doch recht begrenzt. Dies wird für den Normalnutzer des *HWPäd* aber nicht weiter problematisch sein, denn eine Lektüre von der ersten bis zur letzten Seite wird bei einem Wörterbuch wohl selten vorkommen.

Die Beiträge kommen in der Regel ohne Bezugnahme auf sozialgeschichtliche Kontextualisierungen aus, auch dann, wenn man dies angesichts des Gegenstandes durchaus erwarten mag (Bürger, Demokratie, Kultur). Daneben gibt es Beiträge, die eher eine Institutionengeschichte präsentieren als eine Begriffsgeschichte (Berufsbildung, Erwachsenenbildung, Kindergarten). Die Freiheit, die die Herausgeber den Autoren und Autorinnen bei der Gestaltung ihrer Beiträge gelassen haben, führte an dieser Stelle zu einer gewissen Heterogenität.

Gravierender fällt auf, dass die meisten Beiträge keine Begriffsgeschichte bieten, sondern eine Geschichte der Gegenstandskonstitution. Wenn auch die Erwartungen, die man an ein Wörterbuch haben kann, differieren mögen, scheint mir doch eine begriffsgeschichtliche Vorgehensweise naheliegend. Der Beitrag «Pädagogik» etwa wurde inzwischen mit einigen kleineren Änderungen als eigenständiges Büchlein unter dem Titel *Geschichte der Pädagogik* veröffentlicht, was darauf hindeutet, dass es dem Autor nicht um eine begriffsgeschichtliche Abhandlung ging, sondern um eine Darstellung der pädagogischen Theoriegeschichte, die mehr mit den traditionellen «Geschichten der Pädagogik» gemein hat als mit einer Reflexion zur Geschichte dieses Begriffs. Der Beitrag zur Sozialpädagogik bildet hierzu einen deutlichen und aus meiner Sicht positiven Kontrast, denn er bietet eine Begriffsgeschichte, die nicht, wie manche andere, darauf verweist, dass es den Begriff erst seit dem 18. Jahrhundert gibt und trotzdem in der Antike ansetzt, sondern dort einsetzt, wo der Begriff zuerst benutzt wurde, und die weitere Entwicklung konzise darstellt.

Was man am Ende solcher Rezensionen schreibt, ist für den interessierten Leser (und ein solcher ist der Rezensent ja in anderen Fällen) nicht immer ganz befriedigend – und dies mag auch hier der Fall sein. Das *HWPäd* ist insgesamt ein schätzenswerter Versuch, der Disziplin anhand von Begriffs- und Konzeptgeschichten einige ihrer Traditionslinien wieder näherzubringen. Die Diagnose, dass diese Traditionen verloren zu gehen drohen, erscheint mir zwar etwas zu scharf, auch angesichts der Zusammensetzung der Autorschaft des *HWPäd*, die sich doch zu einem nicht geringen Teil aus jüngeren Autoren und Autorinnen zusammensetzt. Dennoch kann es nicht schaden, ein solches Nachschlagewerk zu haben. Zu bedenken wäre aber, ob dieser Beginn nicht in erweiterter Form fortgesetzt werden kann, sich dann aber deutlich stärker an den Mustern der oben genannten begriffsgeschichtlichen Nachschlagewerke anderer Disziplinen orientieren sollte. Es wäre der Disziplin zu wünschen.



Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz 2004. 1114 S.
sFr. 202.–, Euro 128.–
ISBN 3-407-83153-6