

**Zeitschrift:** Zeitschrift für pädagogische Historiographie  
**Herausgeber:** Pädagogische Hochschule Zürich  
**Band:** 11 (2005)  
**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:** 04.05.2026

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

# Besprechungen

## Herbert Kliebard: *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958*

*Dispositive des Wissens*

■ Rudolf Künzli

**T**he *struggle for the American Curriculum 1893–1958*<sup>1</sup> ist mittlerweile ein klassischer Text der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung und sein Autor Herbert M. Kliebard einer der gründlichsten, überlegendsten und produktivsten Vertreter seiner Zunft. Seine immer subtil differenzierten Darstellungen verbinden die Liebe zum Detail stets mit einem magistralen Blick für das Ganze und seine Zusammenhänge, ohne sich wohlfeiler Vereinfachungen und Zuspitzungen bedienen zu müssen. Wer ein Buch sucht, mit dem er den Nutzen des Studiums der Historie für die Erziehungswissenschaft belegen kann, hier liegt es vor. Kliebards *Struggle* ist Pflichtlektüre, so wäre zu wünschen, für jeden Studierenden der Erziehungswissenschaft auch in Europa und anderswo und gehört zum Grundbestand jeder erziehungswissenschaftlichen Bibliothek. Das Buch kann zugleich als wünschenswerter Anreiz und Anstoss zu einer verstärkten historischen Lehrplan- und Lehrmittelforschung in Europa und Deutschland gelesen werden. Denn was in Schulen gelehrt wird, wie es in die Lehrpläne und Lehrbücher hineinkommt und warum dies und jenes nicht, das ist eines der aufschlussreichsten Studienfelder, wenn man die Mechanismen und die wechselnden Dispositive des Wissens und der symbolischen Macht in einer Gesellschaft verstehen will. Die folgende Besprechung kann lediglich der Versuch sein, diese Beurteilung für diejenigen etwas zu illustrieren, denen das Buch noch nicht bekannt ist, und einige Akzente zu setzen, die eine europäische Rezeption besonders wünschenswert machen.

Die dritte Auflage von *The Struggle* hat elf Kapitel mit neun Photos, drei Vorworte und ein Nachwort, ein Literaturverzeichnis und einen Stichwortindex auf insgesamt 344 Seiten. Das Nachwort erschien bereits in der zweiten Auflage von 1993. Es enthält nichts weniger als eine kurze Theorie erziehungswissenschaftlicher Geschichtsschreibung, einen *state of the art* (1993) über die vorliegenden Versuche, die Epoche und den sie prägenden Begriff und die Sache des *movement of progressive education* zu bestimmen und in Wirkung und Bedeutung zu beschreiben. Eine deutsche Übersetzung ist bislang nicht verfügbar. Sie wäre vor allem deshalb eine Herausforderung und ein Gewinn, weil sie einen Beitrag liefern könnte zum vielfach

begriffsverzerrten und zugleich eng verwobenen, wenn auch oft noch mehr latenten als expliziten transatlantischen Diskurs der Erziehungswissenschaft. Kliebards Buch leistet ganz nebenbei eine immer wieder erhellende Kontextualisierung einer grossen Zahl gängiger Sprachmünzen, Begriffe und Slogans des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Dem deutschen Leser wird bereits beim Lesen des Titels die Wendung vom «Kampf geistiger Mächte» einfallen, mit der Erich Weniger (1930/1952/1975) die europäische Auseinandersetzung um die Inhalte des Lehrplans charakterisiert hat. Es wäre gewiss reizvoll und aufschlussreich, anhand dieser beiden Chiffren und ihrer historiographischen und theoretischen Verwendung Nähe und Distanz der amerikanischen Curriculumforschung zur deutschen Lehrplantheorie zu analysieren.

«As cities grew, the schools were no longer the direct instruments of a visible and unified community. Rather, they became an ever more critical mediating institution between the family and a puzzling an impersonal social order, an institution through which the norms and ways of surviving in the new industrial society would be conveyed» (S. 1). So charakterisiert Kliebard den epochalen Wandel im Schulverständnis um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. War im 19. Jahrhundert der Lehrer in seiner *tangible presence* im Zentrum des amerikanischen Schulsystems, seien es in der folgenden Epoche der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts «the remote knowledge and values incarnate in the curriculum» (S. 1). *The educational centre of gravity* verschiebt sich zum Curriculum, dem, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll. Auf diesem Felde werden in der Folgezeit die relevanten schulpolitischen Auseinandersetzungen geführt. Diese in ihrer theoretischen Begründung, ihrer politischen und praktischen Reichweite und Wirksamkeit sind das Thema des Buches. Im Vorwort zur dritten Auflage begründet Kliebard auch das mit dem Datum 1958 gesetzte Ende dieser Epoche. Einen eigentlichen curricularen Gezeitenwechsel markiert das Erscheinen des *National Defense Education Act*. Mit ihm greift unter der Wirkung des Kalten Krieges, zumal des so genannten Sputnikschocks, das Federal Government mit seinen Geldern direkt ins Geschehen ein. Der Einschnitt markiert zugleich das Ende eines am langen Zügel agierenden erziehungswissenschaftlichen Establishments, dessen Glaubwürdigkeit in der Auseinandersetzung um das Programm der *life adjustment education* zunehmend öffentlich diskreditiert wurde. Die curriculare Epoche, die Kliebard beschreibt, ist damit als die umrissen, in der Schulleute und Erziehungswis-

senschafter einen curricularen Diskurs beherrschten in einem weitgehend dezentral und lokal bestimmten Schulsystem, das Initiativen und Innovationen durch einzelne Schoolboards und Reformer sehr viel Spielraum gab. Dass der Autor diesen Einschnitt so klar und auch scharf markiert, scheint mir eine wichtige Voraussetzung für die Überzeugungskraft seiner angewendeten Deutungsmuster zu sein. Das bedeutet zugleich, dass diese Muster nicht einfach auf andere Epochen übertragbar sind oder für diese genutzt werden können (vgl. Jackson 1992).

Kliebard beschreibt und deutet die vielschichtigen und variantenreichen curricularen und schulreformerischen Diskurse über rund 60 Jahre amerikanischer Schulgeschichte in einem Deutungsrahmen von «interest groups, share common interests even though they were not defined by a membership list, charter, or formal set of principles» (S. 287). Er sieht in ihnen «the four major forces that were to determine the course of the new American curriculum» (S. 23). Auch wenn diese nur lose verbundenen akademischen Diskursgemeinschaften keinen formellen Charakter hatten, so können sie doch durch ihre Wortführer und Exponenten konkret historisch identifiziert werden. Vielleicht könnte man diese *interest groups* ebenso gut als strategische Argumentationscluster und – um in der Kampfsprache zu bleiben – als historisch abgrenzbare Feldzüge auf dem curricularen Kampfgebiet verstehen. Kliebard meint damit jedenfalls keine geschlossenen Ideologien, sondern vielmehr lose gekoppelte Aktionsprogramme. Es scheint mir wichtig, dies insbesondere mit Blick auf eine europäische Rezeption zu betonen.

Es sind nach Kliebard vier solcher Gruppen, die in der Folgezeit die Definitionsmacht über das amerikanische Curriculum zu erlangen suchen:

- (1) *humanist interest group*: Kliebard bezeichnet sie als «the guardians of an ancient tradition tied to the power of reason and the finest element of the Western cultural heritage» (S. 23). Diese Gruppe, massgeblich repräsentiert durch C.W. Eliot und das berühmte *Committee of Ten* der Harvard University, formuliert gleichsam den Subtext der Auseinandersetzung, gegen den sich die andern abheben. Sie markieren per Negation den diskursiven Bruch des amerikanischen Curriculums mit der Tradition der Higher Education, die freilich über die ganze Periode wirksam bleibt, «though largely unseen by professional educators» (S. 9).
- (2) *child developmentalists*: Unter dieser Flagge versammelte sich eine Reihe von Vertretern eines weltweit wachsenden Interesses am Kind, seinem Eigenrecht und seiner Besonderheit. Diesem *child study movement* galt, dass die «natural order of development in the child was the most significant and scientifically defensible basis for determining what should be taught» (S. 11), ein «curriculum in harmony with the child's real interests, needs, and learning patterns» (S. 24). Be-

sondere Aufmerksamkeit verdient hier insbesondere die Rolle von John Dewey, wie sie Kliebard herausgearbeitet hat, dessen Distanz und dessen Zugehörigkeit bzw. Vereinnahmung zu bzw. von dieser Gruppe zu den subtilen Besonderheiten des *Struggle* gehört. Ähnlich nämlich wie die *interest group of humanists* fungieren die Texte von Dewey als ein die gesamte Epoche umgreifender Hintergrund und Referenzrahmen für den curricularen Diskurs: «Dewey's position in curriculum matters is best seen, not as directly allied to any of the competing interest groups, but as something of an integration and, especially, a transformation of the ideas they were advocating» (S. 26).

- (3) *social efficiency educators*: Diese Gruppe setzt ihrerseits ganz auf die Erziehungswissenschaft, wenn es um die Bestimmung des Curriculums geht, ihr dominantes Interesse aber gilt dem gesellschaftlichen Fortschritt «creating a coolly efficient, smoothly running society» (S. 24). Es ist eine schon manche gegenwärtige akute Ökonomisierung und Technologisierung des Bildungssystems vorwegnehmende Position, die sich etwa im Buch von Joseph M. Rice *The Public School System of the United States* bereits 1893 artikuliert. Sie wird zur Basis einer Wissenschaft vom Curriculum und einer *technique of curriculum-making*, die wie Kliebard bemerkt, zum Markenzeichen dieser Gruppe wurde (S. 20). Dieser Verständnishintergrund bildet zusammen mit dem der *social meliorist* Gruppe, nebenbei bemerkt, auch den wirkungsmächtigen Kontext für die europäische Rezeption der Curriculumbewegung in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts.

- (4) *social meliorists*: Die Interessengruppe sieht Schule im Dienste der gesellschaftlichen Reform und der Beförderung sozialer Gerechtigkeit in ihr. Sie ist überzeugt von der Machbarkeit einer besseren Welt, und Erziehung ist dazu das zentrale Mittel: «to put education at the centre of any movement toward a just society». Diese durchaus amerikanische Obsession (Dewey), «an inordinate faith in the power of education to correct social evils and promote social justice ... became a powerful force in the shaping of curriculum policy» (S. 23).

Dieser Deutungs- und Orientierungsrahmen von Kliebard nimmt seinerseits eine Reihe früherer Gliederungs- und Orientierungsmuster auf, etwa jene von Eisner/Elliott (1974) oder von McNeil (1975). Der Rahmen bildet ein historisches Konstrukt, seine theoretische wie seine empirische Unschärfe erlaubt es Kliebard immer sehr nahe an den Quellen zu bleiben, er nötigt ihn nicht zu Zuspitzungen, lässt eine Vielzahl von Nuancierungen zu. Seine Darstellung gewinnt dadurch an historischer Ausgewogenheit. Bewertungen und Beurteilungen werden weitgehend dem Leser überlassen. Es ist gerade diese Zurückhaltung, die es Kliebard erlaubt, die zentrale Botschaft hinter dem historischen Geschehen umso

klarer zu machen: «In the context of status politics, then, the curriculum in any time and place becomes the site of a battleground where the fight is over whose values and beliefs will achieve the legitimation and the respect that acceptance into the national discourse provides. Even in this context the instrumental question of what actually gets taught in schools should not be ignored; but neither should the symbolic conflict over status and approbation» (S. 290f.).

In den beiden neuen Kapiteln 9 und 10 der dritten Auflage befasst sich Kliebard vor allem mit der Zeit zwischen 1940 und 1960 und den Auswirkungen des zweiten Weltkrieges und der Nachkriegsherausforderungen auf die Entwicklung des amerikanischen Curriculums der Sekundarstufe. Hier wird historisch entfaltet, was die Substanz der Rede vom *core curriculum* zunächst meinte, einer auf Nützlichkeit und Brauchbarkeit ausgerichteten schulischen Bildung in schroffem Gegensatz zum als *pre-professional education* verstandenen an den *conventional subjects* (S. 204), den klassischen Disziplinen, orientierten *preparing for college*, «appropriate only for a narrow segment for the school population» (S. 205). *Labor is the lot of Man* war eine der Losungen, mit deren Hilfe das Curriculum der amerikanischen Schule auf ihren eigentlichen Auftrag «preparation for one's adult social and occupational role» (S. 204) hin reformiert werden sollte, nachdem bereits der Eintritt Amerikas in den Krieg einen mächtigen weiteren Schub in Richtung des *life adjustment movements* gebracht hatte. Anders als im europäischen Kontext wird die berufliche Orientierung, die *vocational education*, genauso wie die *democratic education of the citizen* als konstitutiver Teil einer *general education in a free society* begriffen. Emanzipation und Selbstständigkeit werden weniger vom Studium akademischer Disziplinen erwartet, sondern als Ergebnis einer Erziehung zur Geschäftsfähigkeit in einer offenen Gesellschaft verstanden. Kliebard beschreibt die historische Entfaltung dieses Ideals im amerikanischen Curriculum.

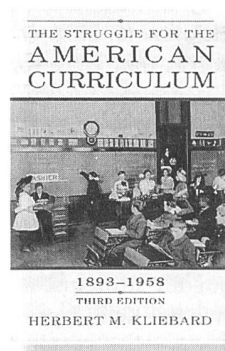
In Kapitel 10 stellt er dar, wieweit und inwiefern sich der Inhalt der klassischen Schulfächer unter dem Druck einer breit akzeptierten Kritik an der Unangemessenheit des traditionellen Schulstoffes für die breite Masse der Schulkinder veränderte bzw. sich den Anstrengungen zu einem fächerübergreifenden und an Alltagsproblemen orientierten Curriculum widersetzen. Die Datenbasis seiner Darstellungen und Analysen bilden die gut dokumentierten und aufgearbeiteten Angebots- und Belegungsdaten für die einzelnen Wahl- und Wahlpflichtkurse an den High Schools. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Darstellung von Kliebard eine historische Plastizität und Fülle, wie sie für deutsche Lehrplangeschichten nur selten erreicht wird. Dem europäischen Leser sei deshalb auch empfohlen, das Buch von hinten zu lesen, zuerst das Nachwort zur zweiten Auflage, dann das Vorwort zur dritten

und dann die beiden in der dritten Auflage hinzugefügten Kapitel 9 und 10.

- 1 Erste Auflage 1986, zweite um ein Nachwort erweiterte Auflage 1993, dritte um zwei Kapitel erweiterte Auflage 2004.

**Literatur**

Eisner, Elliot/Vallance, Elisabeth: *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: McCutchan 1974  
 Jackson, Paul: *Conceptions of curriculum and curriculum specialist*. In: Paul Jackson (Hrsg.): *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan 1992, S. 3–40  
 McNeil, John: *Designing curriculum: Self-instructional modules*. Boston: Little, Brown 1975  
 Weniger, Erich: *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930/1952)*. In: Erich Weniger: *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Weinheim 1975, S. 199–294



Herbert Kliebard: *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958*. Routledge Falmer: New York/London 2004. 3rd ed. 334 S. Euro 27.90 ISBN 0-4159-4891-6

**Michael McGerr: A Fierce Discontent**

*Ein Plädoyer für die «Social-Control Theory»*

■ Sabine Baum

Eine Fülle von Publikationen und eine Vielfalt verschiedener Erklärungsansätze spiegeln das anhaltende Interesse an der Erforschung der weit reichenden reformerischen Aktivitäten in den USA der vorletzten Jahrhundertwende wider. Der Historiker Michael McGerr fügt mit *A Fierce Discontent* einen weiteren Versuch hinzu, diese Veränderungen mit der Einheit stiftenden Kategorie einer sozialen Bewegung zu erklären. Im *Progressive Movement* sieht er eine amerikanische Mittelschicht vereinigt, die sich als Antwort auf Industrialisierung und Urbanisierung anschickte, die Nation nach ihren Vorstellungen zu reformieren. Die bei weitem nicht neue These erfährt bei McGerr eine in der Historiographie ebenfalls nicht neue Akzentuierung. Er schreibt dieser Mittelschicht eine hervorragende Radikalität zu – eine Radikalität des Willens, Angehörige anderer sozialer Klassen umzuformen und der Kühnheit, diese Umformung umzusetzen.

Im ersten seiner in drei Teile gegliederten Untersuchung skizziert McGerr eine gesellschaftliche Situation Amerikas im ausgehenden 19. Jahrhundert, die das Entstehen und die Zielrichtungen der reformerischen Mittelschichtaktivitäten zu erklären sucht. Es ist das Porträt einer fragmentierten Gesell-

schaft, deren Mitglieder entweder der Arbeiterschaft, den Farmern, der Mittelschicht oder der Upperclass angehören. Jede dieser gesellschaftlichen Gruppierungen wird vorgestellt und abgegrenzt durch die Charakterisierung ihrer Lebensweise, der darin zum Ausdruck kommenden Wertvorstellungen und der beruflichen und ökonomischen Bedingungen. Wichtig ist es McGerr, sowohl schichtspezifische private häusliche Verhältnisse als auch die jeweilige «Kultur der Öffentlichkeit» zu zeigen und auf deren Wechselwirkung zu verweisen. Besondere Beachtung schenkt er den Beziehungen zwischen den Generationen und Geschlechtern, den Einstellungen der Schichtangehörigen zu Arbeit und Vergnügen und der Frage, ob individualistische oder kollektivistische Ideale die sozialen Gefüge prägten. Die detaillierte Beschreibung der Gesellschaftsschichten bereitet eine der Hauptthesen des ersten Teiles vor: Bedingt durch kontrastierende materielle Umstände und Wertvorstellungen standen sich Lohnarbeiter, Farmer und Reiche als Fremde gegenüber. Dies führte unvermeidlich zu Konflikten und zwang Mittelschichtangehörige in ihrer Sandwichstellung zum Handeln.

Die viktorianische Häuslichkeit und das Verhältnis zwischen den Geschlechtern werden als weiteres Gärungszentrum für die erhöhte reformerische Mittelschichtaktivität vorgestellt. Nach Einschätzung des Autors entsprangen dieser «dynamic source of social energy» Institutionen und Vereinigungen wie *Hull-House*, die *Woman's Christian Temperance Union*, die *National American Woman Suffrage Association* oder die *Home Economists*.

Die Reformfreudigkeit der Mittelschicht sieht McGerr darüber hinaus in der Entwicklung einer neuen Identität begründet: Aus Viktorianern seien im Laufe der letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts Progressive geworden. Diese hatten um die Jahrhundertwende nicht nur ein neues Rollenverständnis für Männer und Frauen, eine Arbeitsethik mit mehr Raum für Freizeit und (mässige) Vergnügen und eine neue Körperlichkeit entwickelt, sondern vor allem ein neues gesellschaftliches Ideal. Die nach McGerr genuin individualistische Tradition Amerikas, der sich die Viktorianer bis zum Ende des Bürgerkrieges fraglos verpflichtet gefühlt hätten, sei durch die neuen Ideale der «association» und «social solidarity» ersetzt worden. Allerdings – wie der radikale Umformungswille, den McGerr den Progressiven zuschreibt, bereits vermuten lässt – haben die im Buch beschriebenen neuen Ideale ebenso wenig mit einem demokratisch republikanischen Verständnis des Zusammenlebens oder dem Willen zur Demokratisierung zu tun wie der alte Individualismus, der den Viktorianern unterstellt wird. Die so genannten Progressiven mussten nach McGerr's Deutung in erster Linie auf ungehinderten Klassenaustausch insistieren, um soziale Kontrolle ausüben zu können. Soziale Kontrolle im Sinne des Autors schliesst unweigerlich Zwang und Manipulation ein. Diese begriffliche Deutung erscheint zwar konsis-

tent mit dem Argumentationsaufbau des Buches, hat jedoch mit der tatsächlichen Verwendung des Begriffes im frühen 20. Jahrhundert nicht unbedingt etwas zu tun. Sie führt im Falle von Jane Addams zu einer völligen Missinterpretation ihres Erziehungsansatzes (S. 69).

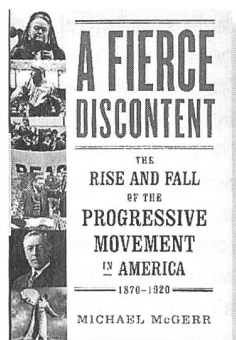
Im zweiten Teil des Buches stellt McGerr vier Schauplätze progressiver Kämpfe um den Aufbau eines Mittelschichtparadieses vor: die Umformung der Amerikaner, die Beendigung des Klassenkonfliktes, die Kontrolle des Big Business und die Segregation. Den rechtlichen und politischen Kampf ordnet McGerr in seiner Bedeutung den Aktionen zur Rekonstruktion des Individuums unter. In einem «Feldzug zur Schaffung neuer Amerikaner» seien rigorose Progressive mit den Mitteln der sozialen Kontrolle unter anderem gegen Alkohol, Prostitution, den Anstieg der Scheidungsrate, den Lebensstil der Reichen und die Lebensbedingungen der Arbeiter vorgegangen. Jane Addams und die Saloons zertrümmernde Carry Nation repräsentieren für McGerr gleichermaßen diese Umformungsbewegung. Die zahlreichen Berichte, kleinen individuellen Geschichten und Episoden, mit denen auch unbekanntere Handlungsfelder und Aktivisten der *Progressive Era* veranschaulicht werden, helfen dem Leser nicht über die Irritation hinweg, dass die Pluralität der Reformer und ihrer Ziele der Konstruktion der radikalen Mittelschichtbewegung geopfert werden. McGerr bringt die unterschiedlichen Reformaktivitäten im pädagogischen Bereich konsequent und seinem Blickwinkel entsprechend auf folgenden Nenner: «To mold childhood <for good> and allow it to serve the progressives' transformative purpose, reformers had to make sure children were out of work, off the streets, in school, and under control» (S. 108).

Paradoxerweise wird für die progressive Mittelschicht mit ihrem neuen Gesellschaftsideal der «association» die Segregation als weitere Methode zur Beendigung des sozialen Konflikts vorgestellt. Diese Taktik entsprang McGerr zufolge einem Strategiewechsel der Mittelschicht: Progressive hätten Differenz nie als fundamentales Faktum des nationalen Lebens akzeptiert. Als sie ihren Kampf um die Homogenisierung der Gesellschaft als vergebens erkennen mussten, hätten sie deshalb zum Mittel der Segregation und Ausgrenzung gegriffen. Zum Zwecke der gesellschaftlichen Stabilisierung seien Schwarze, Ureinwohner und Einwanderer ausgegrenzt worden. McGerr beleuchtet das soziale Phänomen der Segregation, insbesondere die Rassentrennung, kritisch und nimmt an, dass die Progressiven auf lange Sicht damit für ein Anwachsen der sozialen Distanz innerhalb der amerikanischen Gesellschaft sorgten und die «talented tenth» sich deshalb nie völlig mit Progressivismus, *New Deal* und dem Liberalismus der *Great Society* identifiziert hätten.

Im dritten und letzten Teil schildert McGerr die Kräfte, die dem Erfolg der Progressiven ein Ende

setzten. Das regulierte, ordentliche – mit anderen Worten «progressive» Amerika – wurde demnach im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts von einer Befreiungsbewegung erfasst. Einsteins Relativitätstheorie, Freuds Psychoanalyse, moderne Kunst und Architektur, neue Technologien der Fortbewegung und Kommunikation und das Entstehen einer Vergnügungskultur rissen nach McGerr's Vorstellung «progressive» Begrenzungen nieder. Unterstellte McGerr dem *Progressive Movement* nie eine Demokratisierung der Lebensverhältnisse, bescheinigt er diese Wirkung nun der neuen kommerziellen Unterhaltungsindustrie, allen voran den Kinos mit ihren «bewegten Bildern». Welcher Klasse, wenn nicht ebenfalls derjenigen der *Progressives*, die Überwinder des Schubladendenkens entsprangen, bleibt in McGerr's bislang konsequenter Argumentation unklar. William James und John Dewey werden als «stille Kämpfer» vorgestellt, die seit dem späten 19. Jahrhundert an «progressiven» Gewissheiten und Grenzen rüttelten. Der Pragmatismus erscheint in *A Fierce Discontent* als Philosophie, die Progressivismus zu überwinden suchte. Dewey, im zweiten Teil des Buches als typischer Mittelschichtvertreter erwähnt, wird im dritten Teil zum Verräter des *Progressive Movement*. Im letzten Kapitel erläutert McGerr, wie die überregulierende («progressive») Innenpolitik Wilsons und der 1. Weltkrieg dem zaghaften Aufkeimen eines geordneten separierenden Mittelschichtparadieses den «death knell» versetzten.

Andauernder als das Aufkeimen des Mittelschichtparadieses scheint das historiographische Bemühen, die Konstruktion einer homogenen progressiven Bewegung am Leben zu erhalten. *A Fierce Discontent* ist ein Beleg dafür, dass Peter G. Filene mit seinem 1970 verfassten *Obituary for «The Progressive Movement»* – aller zweifelhaften wissenschaftlichen Anwendbarkeit zum Trotz – diese Kategorie verfrüht als tot erklärte. Die reduktionistische Beantwortung der Fragen nach dem Wer, Was und Warum dieser Bewegung mit den Kategorien der Mittelschicht und der (repressiven) sozialen Kontrolle wird durch das vorliegende Buch nicht überzeugender.



Michael McGerr: *A Fierce Discontent. The Rise and Fall of the Progressive Movement in America, 1870–1920.* Free Press 2003. 416 S. \$ 30.– ISBN 0-6848-5975-0

## Meike Sophia Baader: *Erziehung als Erlösung*

*Pädagogische Sakralität – eine herausfordernde These*

■ Fritz Osterwalder

Meike Sophia Baaders vorliegende Arbeit fragt nach den religiösen Erwartungen, Vorstellungen und Praktiken, die der Reformpädagogik zugrunde liegen. Sie richtet ihr Interesse dabei auf die Transformationen, denen die Religion oder das Religiöse im Rahmen der Pädagogik des *Fin de siècle* unterliegt. Dabei wird die These dargelegt, dass im Prozess der Modernisierung die Pädagogik ein Feld bestimmt, auf dem sich für die moderne Gesellschaft wesentliche Transformationen des Sakralen vollziehen. Explizit soll damit Stellung genommen werden, gegen die These über eine in der Pädagogik ausgebliebene Säkularisierung, beziehungsweise ein Säkularisierungsmanko der modernen Pädagogik.

Damit schliesst Baader an die eingehende Diskussion über das Konzept «Säkularisierung» an, das in den verschiedenen historischen Disziplinen seit den 60er-Jahren geführt wurde (Lübbe 1965, Zabel 1968, Liebenwein-Krämer 1977), ohne in der pädagogischen Wissenschaft bislang auch nur einen Niederschlag gefunden zu haben. Das ist – und darauf sei hier besonders verwiesen – das besondere Verdienst der vorliegenden Arbeit. Sie eröffnet in der Pädagogik hoffentlich eine wichtige Diskussion, die in den meisten anderen historischen Wissenschaften schon längst im Gange ist.

*Säkularisation*, als Begriff für die Überführung kirchlichen Besitzes in weltliche Hände, war nicht nur ein Kampfbegriff der bürgerlichen Revolution, sondern ist bis heute auch in der Geschichtsschreibung eine valide Kategorie zur Beschreibung sozialer und politischer Transformationen in der europäischen Neuzeit geblieben. Für das Konzept der *Säkularisierung*, das die Ablösung religiöser Deutungsmuster und entsprechender sozialer Einstellungen und Verhalten durch weltliche und auf rationales Wissen ausgerichtete Welterklärung beschreibt, kann das gleiche kaum gesagt werden. Zwar bürgten sich in den meisten Sozialwissenschaften in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entsprechende Konzepte ein, «Entzauberung der Welt» (Max Weber) oder «Laisierung» und «Verwissenschaftlichung des Lebens» (Emile Durkheim). Doch im historischen Rückblick wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert immer wieder darauf hingewiesen, dass diese Konzepte viel stärker von der politischen Konfrontation des *Fin de siècle* aus bestimmt waren, in der die Sozialwissenschaftler als Akteure wirkten, als von einer handhabbaren wissenschaftlichen Kategorienbildung.

Der sogenannte Säkularisierungsprozess umschliesst in vielen Fällen gleichermaßen auch einen Prozess der Sakralisierung neuer Bereiche. Insbe-

sondere die Verherrlichung des Staates im Nationalismus wird in der neuesten Geschichtsschreibung als eine moderne Sakralisierung verstanden, die eng an den Prozess gebunden ist, der ehemals unter dem Kampfbegriff der Säkularisierung gefasst wurde. Kunst- und Literaturgeschichte sprechen dementsprechend eher von einem Bedeutungswandel der Formen des Sakralen und des Säkularen.

Baader geht allerdings mit ihrer These weit über diesen Rahmen hinaus. In einem ersten Abschnitt wird mit Luhmann und mit Luckmann die Fragestellung insofern verschoben, als quasi von einer Perennität des Religiösen ausgegangen wird. Dabei wird nicht substantiell oder historisch nach Kontinuität einer bestimmten Religion oder religiöser Lebensformen und Perspektiven gefragt, sondern nach den Systemen, in denen starke Oppositionen zwischen Profanität und Sakralität, beziehungsweise Immanenz und Transzendenz erzeugt werden und deren Transformation.

Dementsprechend geht Baader mit Luckmann nicht von einer Tendenz zu rationalen Deutungsmustern und rationaler Legitimation von Verhalten in modernen Gesellschaft aus, sondern von einer Verschiebung oder Neukonstitution des Sakralen. Im Gegensatz zur Vorherrschaft von stark institutionalisierten Oppositionen von Profan und Religiös soll sich die Differenz in der Gegenwart individualisiert, in private Bereiche zurückgezogen haben, und damit diesseitig und synkretistisch angelegt worden sein. Nach Baaders These soll dieser Prozess, den Luckmann in der neuesten Gegenwart diagnostiziert, bereits in der Reformpädagogik des *Fin des siècles* begonnen haben.

Dazu belegt sie Verschiebungen des Sakralen, die in sehr unterschiedlichen Kontexten und Debatten für die Reformpädagogik entscheidend werden: In der veränderten Stellung der (protestantischen) Kirche in der sich urbanisierenden Gesellschaft und vor allem in ihrer Stellung zur Schule; im Konzept der «religiösen Erfahrung» von William James, das Religion psychologisiert und pluralisiert; in den grossen Debatten und kulturellen Strömungen der intellektuellen Öffentlichkeit, im Monismus, im Nietzscheanismus und in der Theosophie; und schliesslich im Umfeld der Lebensreformbewegung in der Ästhetisierung und Sakralisierung des jugendlichen Körpers.

Im Hauptteil der Untersuchung wird dann nachgewiesen, dass die Reformpädagogik in ihren religiösen Erwartungen diesen Verschiebungen folgt, sich weder säkularisiert noch einfach die religiöse christliche Tradition fortsetzt, sondern selbst Teil dieser Verschiebungen, der modernen Form des Religiösen ist. Dazu werden sehr unterschiedliche Dimensionen der Pädagogik beleuchtet.

Die Stellung zum traditionellen schulisch-konfessionellen Religionsunterricht wird anhand der Bremer Debatte von 1905 und den dazu eingegangenen Gutachten dargestellt. So stark sich die Mehrheit der Positionen hier auch vom konfessionellen

Religionsunterricht distanziert, so breit ist dann der Konsens zugunsten der Ausrichtung der Schule auf die Förderung des individuellen, religiösen Empfindens.

Wie dieses individuelle Empfinden inhaltlich ausgestaltet sein soll, wird anhand Ellen Keys Rezeption Nietzsches und Darwins und deren Ausgestaltung in einem «Lebensglauben» und anhand der öffentlichen Auseinandersetzung darüber dargestellt.

Als pädagogisches Zentrum der neuen Sakralität wird das Konzept der Persönlichkeit bestimmt. Die Erziehung zur Persönlichkeit markiert die pädagogische Verfügbarkeit der neuen Form von Sakralität. Dies wird dargelegt anhand der Lebenserinnerung von Alwine von Keller, einer Erzieherin im Umfeld von Paul Geheeb, und des Werkes eines psychoanalytisch orientierten schweizerischen Lehrers, Werner Zimmermann, der Religion und Erlösung gewissermassen als psychoanalytisch-pädagogische Stabilisierung der Persönlichkeit versteht.

Schliesslich wird die Entwicklung einer neuen Form der Sakralität auch in den Praktiken und Bauten der Reformschulen und Landerziehungsheime, ihrer spezifischen Form des Schullebens nachgewiesen. Die Kapellen in den Landerziehungsheimen von Lietz als Kultraum und Kultform und die Andachten und Lesungen von Geheeb, der sich in einem Schulspiel als Gottvater darstellt (S. 249), dokumentieren die sakralen Bestrebungen gleichermaßen wie die Jugendkultur Wynekens.

Im abschliessenden Teil werden diese Entwicklungen auch in den Konzepten von Dewey und Montessori nachgewiesen, die mit weiterem theoretischem Anspruch gleichfalls ausgehend von darwinistischen und naturwissenschaftlichen Konzepten pädagogisch religiöse Dimensionen neu zu erschliessen beanspruchen. Während bei Dewey die «Einheitlichmachung des Selbst durch Verpflichtung auf Ideale» die religiöse Referenz abgibt (S. 267), wird bei Montessori ein christus-ähnliches Martyrium des Kindes nachgewiesen, das sich aus christlichen und theosophischen Kontexten inspiriert.

So überzeugend Baader ihre These über die Transformation des Religiösen im Rahmen der Reformpädagogik auch belegt, so lohnt es sich auch oder gerade deswegen, ihrer Fragestellung weiter nachzugehen. Dazu seien hier einige Fragen oder auch Einschränkungen zur Diskussion gestellt. Kann diese Transformation des Religiösen, wie sie Baader darstellt, tatsächlich mit den Kategorien von Luckmann erfasst werden (S. 279)? Vom völkisch-deutschen Christentum von Lietz über den Körperkult von Fidu über die eugenische Menschheitsreligion von Ellen Key bis zu Montessoris christlich-theosophischer Kind-Vergötterung, sind diese Transformationen doch kaum *privatistisch* und *individualistisch* angelegt. Alle diese pädagogischen Formen der Sakralisierung und Religiosität, wie sie die Reformpädagogik aufnimmt, sind doch eher auf Menschheitsreform angelegt und beanspruchen dazu auch

institutionelle Anwendung auf Schule oder Familie. Gerade mit ihren öffentlichen und institutionellen Ansprüchen haben diese Formen der «modernen Religionen» und der Reformpädagogik zum Teil auch beachtliche Wirkungen erzielt, bzw. sind Teil einer bedeutenden sozialen und kulturellen Entwicklung im 20. Jahrhundert geworden – die heute kaum mehr jemand zur Erfolgsseite der Pädagogik schlagen will.

Die Modernität dieser Pädagogik und ihrer Religiosität wurde und wird auch heute – und darauf verweist auch Baader immer wieder, insbesondere in dem Abschnitt über die Kritik an der pädagogisierten Geniereligion, die Edmund Zinsel 1918 vorbrachte – von zwei Seiten normativ in Frage gestellt. Dies macht es vielleicht doch ratsam, nicht zu schnell von der Konkurrenz zwischen Säkularisierung und Sakralisierung zugunsten einer einzigen Transformation des Religiösen und von der Diagnose des Säkularisierungsmankos der Pädagogik, wie sie Oelkers in seinen Arbeiten zur Reformpädagogik vertritt, Abschied zu nehmen.

Im 19. Jahrhundert und im *Fin de Siècle* ist im Umfeld der liberalen Demokratie die Abstinenz der öffentlichen Schulen und der öffentlichen Institutionen von jeglichem religiösen Bekenntnis zum entscheidenden Programm der Modernisierung im Namen der demokratischen Bürger/innen-Rechte gemacht worden. Zu Recht ist von dieser Seite auch auf die mangelnde Modernität von pädagogischen Diskursen und Programmen hingewiesen worden, die gerade ihre Sprache und Argumentation aus der christlichen Tradition bezogen haben. Dies war ein wesentlicher Bestandteil des Programms der Säkularisierung. Ohne Zweifel war diese Kritik in der deutschen Reformpädagogik, die fast ausschließlich in der christlich-interioristischen Kontinuität stand und in der die liberalen demokratischen Traditionen nur schwach ausgebildet waren, eher schwach vertreten.

Aber auch im Prozess der Etablierung der Pädagogik als Wissenschaft wurde und wird auch heute die Transformation des Religiösen in der Pädagogik in Frage gestellt. Auch wenn ich gerne der Annahme zustimmen kann, dass sakrale Bestandteile in öffentlichen Diskursen generell und in pädagogischen insbesondere zum festen Bestandteil der Moderne gehören, bzw. dass moderne Sakralität öffentlich auch pädagogisch konstituiert wird, so ist es doch sicher beachtenswert, dass sich in den deutschen Universitäten in der von Baader untersuchten Zeitspanne eine wissenschaftliche Strömung, die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, etablierte, die eine bestimmte, germano-zentrische Sakralisierung der Pädagogik zum Wissenschaftsprogramm machte und sie offensiv und aggressiv gegen den Anspruch der säkularisierten, wertfreien Sozialwissenschaften verteidigte (Spranger gegen Weber). In Bezug auf dieses Umfeld und vor allem in Bezug auf dessen Stabilität bis weit in die demokratische Gesellschaft hinein, ist doch sicher nach wie vor der

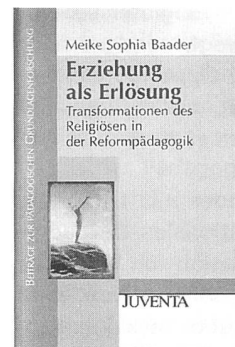
Befund zutreffend, dass die Pädagogik sich in einem zunehmend säkularisierenden, sich rational verwissenschaftlichenden Kontext sakral und anti-modern entwickelte und damit zunehmend ein Säkularisierungsmanko aufwies.

## Literatur

Liebenwein-Krämer, Renate: Säkularisierung und Sakralisierung: Studien zum Bedeutungswandel christlicher Bildformen in der Kunst des 19. Jahrhunderts. Frankfurt am Main 1977

Lübbe, Hermann: Säkularisierung: Geschichte eines ideenpolitischen Begriffs. Freiburg 1965

Zabel, Hermann: Verweltlichung Säkularisierung: zur Geschichte einer Interpretationskategorie. Münster 1968



Baader, Meike Sophia: Erziehung als Erlösung. Transformation des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim/München: Juventa Verlag 2005. 304 S. sFr. 42.10, Euro 24.– ISBN 3-7799-1263-5

## Caroline Hopf: Die experimentelle Pädagogik

*Eine Lücke in der deutschen pädagogischen Historiographie überzeugend geschlossen*

■ Hélène Leenders

In zwölf Kapiteln mit auffallend gut gewählten Titeln untersucht Caroline Hopf «Entstehungs-, Real-, und Ideengeschichte sowie rezeptionshistorische Aspekte der experimentellen Pädagogik» (S. 12) in Deutschland in der Zeit von der Jahrhundertwende bis zum Ersten Weltkrieg. Besondere Beachtung findet das Werk von Ernst Meumann und Wilhelm August Lay. Mit ihrer Habilitationsschrift will Hopf eine Lücke in der deutschen pädagogischen Geschichtsschreibung schliessen. «Die Konzentration auf den deutschen Raum erfolgt mit dem Wissen, dass es sich bei der experimentellen Pädagogik um ein internationales Phänomen<sup>1</sup> handelte», so die Autorin (S. 13). In den Standardwerken zur Geschichte der Pädagogik, etwa Walter Scheibes Werk zur deutschen Reformpädagogik *Die reformpädagogische Bewegung* (1960) sowie Herman Nohls und Ludwig Pallats *Handbuch der Pädagogik* (1928–1933) werden die Experimentelle Pädagogik in Deutschland und ihre Grundleger Meumann und Lay entweder nicht oder nur kurz erwähnt, was der Grund dafür sei, dass die Experimentelle Pädagogik «für lange Jahrzehnte von der pädagogischen Historiographie weitgehend unbeachtet blieb» (S. 13).

Dieses Rezeptionsschicksal scheint mir für

Deutschland typisch zu sein. Im «Ausland» dagegen ist seit Jahrzehnten R.J.W. Sellecks *The New Education* (1968) bekannt, in dem die *pedagogical educationists* im Zusammenhang mit der New Education-Bewegung beschrieben werden. In den Niederlanden wurde die «neue Seelenkunde» aus den USA, England, Belgien, Deutschland, Frankreich und der Schweiz ab 1914 regelmässig in den pädagogischen Zeitschriften besprochen. Man findet sogar Fotos von Meumann und Lay im pädagogisch-historischen Standardwerk für katholische Pädagogikstudierende (Rombouts 1929, S. 288ff.).

Hopfs Studie umfasst drei Teile. Teil A geht auf die Entstehungsbedingungen der Experimentellen Pädagogik im ausgehenden 19. Jahrhundert ein. Teil B stellt den Schwerpunkt der Studie dar und ist der Real- und Ideengeschichte der Experimentellen Pädagogik und der historisch-systematischen Analyse gewidmet. Teil C enthält die Einordnung der Experimentellen Pädagogik in den reformpädagogischen Kontext, die Darstellung zeitgenössischer Kritik und einen Ausblick auf die Zeit der Weimarer Republik.

Im ersten Teil *Entstehungsbedingungen der experimentellen Pädagogik* skizziert die Autorin ein sehr dichtes Bild der historischen Voraussetzungen der empirischen Pädagogik, wie zum Beispiel des Einflusses der Schulkritik, der Reformbewegungen, des schulhygienischen Diskurses (Kapitel 1), erfahrungswissenschaftlichen Einflüssen wie dem Positivismus, dem Darwinismus, der Sinnesphysiologie und der Psychophysik (Kapitel 2). Das «allgemeine Bild» vom Vordringen des naturwissenschaftlichen Paradigmas in die Gesellschaftswissenschaften wird im dritten und vierten Kapitel durch die eher direkten Einflüsse aus der Experimentellen Psychologie ergänzt. Im dritten Kapitel werden Wundt und seine Schülerschaft thematisiert. Sehr interessant ist der Exkurs zu Wundts pädagogischen Erwägungen (S. 52ff.), im vierten Kapitel werden Gedächtnisforschung (Ebbinghaus) und Kinderpsychologie (Preyer, Ament, Lhotzky) dargestellt. Wie bei Wundt geht Hopf bei Preyer auch auf seinen Einfluss auf pädagogische Kreise ein.

Der zweite Teil *Die experimentelle Pädagogik: empirische Grundlagenforschung und pragmatische Forschung* ist der Real- und Ideengeschichte der Experimentellen Pädagogik und der historisch-systematischen Analyse gewidmet. In diesem Teil wendet sich Hopf der Experimentellen Pädagogik in Deutschland zu: ihrer Entstehung und Verbreitung (Kapitel 5); Leben und Werk von Wilhelm August Lay (Kapitel 6) und Leben und Werk von Ernst Meumann (Kapitel 7). Kapitel 8 gibt einen Überblick über die vielfältigen Gegenstandsbereiche der Experimentellen Pädagogik. Im neunten Kapitel werden die theoretischen Konzeptionen der Experimentellen Pädagogik, ihre Methodologie, Erziehungskonzepte, Zielproblematik, die Experimentelle Pädagogik als Erkenntnis- und als Handlungswissenschaft und das Verhältnis zu anderen Disziplinen

behandelt.

Dieser durchweg überzeugende Teil bildet den Schwerpunkt der Studie; er ist klar, nuanciert und differenziert ausgearbeitet. Wie umfassend Hopfs Arbeit ist, wird wirklich deutlich, wenn man weiss, dass die Vorlesungen Meumanns in über 2400 Seiten die verschiedenen Bereiche der Experimentellen Pädagogik behandeln, und dass sogar Lays Biographie aus Archivmaterial rekonstruiert und seine pädagogische Theorie aus Originaltexten erschlossen werden musste. So erschliesst sich auch der Untertitel meiner Buchbesprechung. Hopf hat meines Erachtens eine Lücke in der deutschen pädagogischen Historiographie überzeugend geschlossen.

Der dritte Teil enthält die Einordnung der Experimentellen Pädagogik in den reformpädagogischen Kontext (Kapitel 10), die Darstellung zeitgenössischer Kritik (Kapitel 11) und ein Kapitel über die Wirkungsgeschichte der Experimentellen Pädagogik in der Weimarer Republik (Kapitel 12). Im zehnten Kapitel beschreibt Hopf zuerst die Einordnung der Experimentellen Pädagogik durch Nohl. Sie versucht Nohls Kritik zu widerlegen und auf diese Weise die Experimentelle Pädagogik zu rehabilitieren. Wird Nohl hier aber nicht viel zu ernst genommen? Nohl wird wohl seine ganz eigenen Interessen gehabt haben, nicht nur die Experimentelle Pädagogik, sondern gleich auch noch ausländische und weibliche Pädagogen von der pädagogischen Geschichtsschreibung auszuklammern. Ausserdem wird die ablehnende Haltung der Geisteswissenschaftler ausführlich im elften Kapitel (*Zeitgenössische Kritik*) besprochen – dort wäre Nohls Kritik vielleicht eher passend gewesen.

Grundsätzlich problematisch ist, dass die Autorin die Selbstwahrnehmung der Experimentellen Pädagogen dazu benutzt, ihr Rehabilitierungsziel zu erreichen. Die Experimentellen Pädagogen *verstehen sich selbst* als Teil der pädagogischen Reformbewegung – und Hopf nimmt das ernst. Lässt sich ihre Arbeit in den Teilen A und B als eine nuancierte und ausführliche theoriegeschichtliche Untersuchung der Experimentellen Pädagogik in Deutschland lesen, bringt Hopf im Teil C meines Erachtens zu wenig kritische Distanz zu ihren Quellen auf. So schliesst sie etwa: «Insbesondere zwischen experimenteller Pädagogik und Arbeitsschulbewegung und mit der Kunsterziehungsbewegung gab es Verbindungen» (S. 212). Doch nur wenn man eher oberflächlich liest, kann man Begriffe wie *Schüleraktivität* oder *Tatschule* direkt mit dem Konzept der Arbeitsschule verbinden. Es handelt sich dabei aber nur um eine rhetorische Übereinstimmung. In ihrer Zusammenfassung korrigiert Hopf sich selbst: «Lay verortet sich selbst innerhalb der Arbeitsschulbewegung. Er entwirft eine «Tatschule», die als Einheitschule konzipiert ist. Von der Arbeitsschule Kerschsteinerscher Prägung will Lay sich abgrenzen: Sie sei im Anspruch nicht universal genug. Lays Konzept wurde innerhalb der Arbeitsschuldiskussion aber kaum wahrgenommen [was auch kein Wunder

ist!, HL]. Da es auf Lays Versuch einer geschlossenen Theorie basierte, war es im Grund nicht diskursfähig» (S. 305).

Auch Hopfs Behauptung, dass es «enge Bezüge zur Kunsterziehungsbewegung» (S. 247, auch S. 212) gegeben hätte, ist wenig überzeugend. Die blosse Feststellung, dass Meumann sich speziell für Kunstgeschichte, Ästhetik und Kinderzeichnungen interessierte (S. 247), ist kein ausreichender Grund für eine solche Feststellung. Das Zeichnen spielte in der Kunsterziehungsbewegung eine ganz andere Rolle. Die Autorin merkt auf der gleichen Seite selbst an, dass Meumann kritisiert wurde, weil er das künstlerische Moment viel zu wenig beachtete (S. 247).<sup>2</sup> Sogar die Bemerkung von Hopf, dass das «entscheidende Bindeglied zwischen experimenteller Pädagogik und anderen Reformbestrebungen ... die Volksschullehrerschaft, die sich für die neue Forschung interessierte und auch finanziell engagierte», war (S. 311), verdient eine Differenzierung. Radikale Schulreformer im Bund für Schulreform distanzieren sich von Anfang an von den Intelligenz-Forschungen Meumanns.<sup>3</sup>

Die verhältnismässig marginalen kritischen Bemerkungen, die Caroline Hopf in ihrer Zusammenfassung über Erfolg und Leistung der Experimentellen Pädagogik macht (S. 315ff.), sollten meines Erachtens mit einigen Aussagen Marc Depaepes erweitert werden (Depaepe 1993). Er weist darauf hin, dass die Experimentelle Pädagogik der Volksschule nicht viel geholfen hat. Obwohl sie aus einer breiten Reformbewegung entstand und auf Verbesserung der Gesellschaft gerichtet war, hat sie die Unterrichtspraxis nur indirekt verbessert – etwa durch die wissenschaftliche Fundierung reformpädagogischer Themen wie *Individualisierung* und *Differenzierung*. Durch ihren Nachdruck auf Vergleich und Klassifikation hat die Experimentelle Pädagogik aber das traditionelle Unterrichtssystem eher konsolidiert als innoviert – ihre wissenschaftlichen Befunde verweisen auf Lebensalter als Kriterium für Schulleistung oder auf jährliche Schulexamen und stehen damit in Opposition zu reformpädagogischen Anliegen.

- 1 Hopf verweist in ihrer ersten Fussnote auf S. 13 «hinsichtlich der internationalen Vorgänge» auf Depaepe (1993). Kann man aber so einfach an den grossen Unterschieden zwischen den verschiedenen Kulturgebieten vorbeigehen, auch wenn man grundsätzlich über die deutsche Situation schreiben will? Ich halte das für fragwürdig.
- 2 Im Hauptorgan der Kunsterziehungsbewegung ist die kritische Haltung gegenüber der Experimentellen Pädagogik sehr deutlich, vgl. Ernst Weber: Experimentier-Pädagogik. In: Der Säemann 1(1905), S. 22.
- 3 Siehe zum Beispiel die irritierte Reaktion auf die Themenwahl des ersten Deutschen Kongresses für Jugendbildung und Jugendkunde, «Intelligenzproblem und Schule», von Otto Scheibner in der *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 12(1911), S. 574.

#### Literatur

Depaepe, Marc: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940. Weinheim 1993

Rombouts, Frater S.: Leerboek Historiese Pedagogiek. Tilburg: R.K. Jongensweeshuis 1929



Caroline Hopf: Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts.

Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2004. 344 S.  
sFr. 52.70, Euro 29.80  
ISBN 3-7815-1331-9

## Bernd Dühlmeier: Und die Schule bewegte sich doch

*Eine etwas andere Schulgeschichte*

■ Alderik Visser

Auch im deutschsprachigen Raum hat sich die Forschung seit den 1990er-Jahren unter anderem zum Ziel gesetzt, über die Genese und Verbreitung von pädagogischen Konzepten hinaus auch deren Verwirklichung als gelebte Schulwirklichkeit zu erfassen. Allen methodischen Neansätzen zum Trotz erweist sich diese Schulwirklichkeitsforschung bis dato aber als zeitraubend und ausserdem auch als äusserst widerspenstig. Zuerst fehlt es in der Regel an Quellen, um das ganz Alltägliche in den Schulhäusern und ihrem Umfeld rekonstruieren zu können. Dabei hat die Erschließung neuerer Materialien, wie etwa Schulbüchern, Tagebüchern oder Ergebnissen der *oral history* nebst neuen Einsichten vor allem auch neue Probleme in Bezug auf die Deutung der erschlossenen Quellen zum Vorschein gebracht. Auch anhand einer inzwischen beträchtlichen Zahl von Mikrostudien lässt sich somit bestenfalls nur vermuten, wie deutsche Lehrer – frei nach Cuban – im 20. Jahrhundert wirklich gelehrt haben.

Mit der von Bernd Dühlmeier 2001 an der Universität Hannover eingereichten Habilitationsschrift ist ein wichtiger Beitrag zu dieser Art schulgeschichtlicher Forschung einem grösseren Publikum zugänglich gemacht worden. Als Spurensuche nach bisher unbekanntem reformpädagogischen Initiativen in der niedersächsischen Schullandschaft zwischen 1946 und 1960 ist auch diese umfangreiche Studie einerseits beschränkt. Gestützt auf eine unglaubliche Fülle an Quellen, inklusive Praxisberichten, Schülerarbeiten, Zeitzeugeninterviews und einer Menge an Fotografien, zeichnet sich das Buch andererseits geradezu als ein Musterbeispiel innovativer schulhistorischer Forschung aus. Dass sie durch ihre Akribie zudem die Debatte um die Historizität bzw. Aktualität der Reformpädagogik in Deutschland bereichern will, wie es sich der Verfas-

ser erhofft, oder gar auf die heutige Diskussion zur Unterrichtsqualität Einfluss nehmen wird, wie der Verlag es haben will, scheint mir dennoch nicht so sicher.

Hauptziel seiner Kärnerarbeit ist es, laut Dühlmeier, zu zeigen, dass sich die Schule, im Gegensatz zur üblichen Meinung, in der Nachkriegszeit doch bewegt hat, das heisst, sich an verschiedenen Orten durch innere Reformen aktiv gegen das Stereotyp der alten Schule zur Wehr gesetzt hat. Für diese bisher kaum erfasste Kontinuität bzw. Neubelebung reformpädagogischer Orientierung innerhalb des Regelschulsystems steht eine kleine, zwanzigköpfige, reformfreudige Lehrerschaft in Niedersachsen Pate, deren Leben und Wirken Dühlmeier entschieden der Vergessenheit entreisst. Von all diesen Männern – Frauen sind selten – gibt es eine ausführliche Kurzbiographie, gefolgt von äusserst sorgfältigen Darstellungen ihrer je eigenen pädagogisch-didaktischen Arbeit. Drei Generationen in der pädagogisch bislang totgesagten Restaurationszeit sind es, die das Erbe von Berthold Otto, Peter Petersen, zum Teil auch von Maria Montessori und Helen Parkurst gehütet, bzw. wieder erweckt oder neu entdeckt haben. Inwieweit sich die Historiographie in diesem Zusammenhang geirrt hat, beweist eine lange Liste an Beispielen von Lernformen und Anordnungen aus der Trickkiste schülerzentrierter Didaktiker, sowie etliche Varianten bekannter reformpädagogischer Themen und Denkformen. Stark zeigt sich der Schulpädagoge Dühlmeier besonders in seinen Erläuterungen zur Didaktik. Mit dem Reichtum an Bildmaterial sind es vor allem diese, die dafür bürgen, dass die äusserst detaillierten Beschreibungen vergangener Schulpraxen relativ leicht verdaulich bleiben.

Zwecks Gliederung unterscheidet der Autor zwischen Reformen, die hauptsächlich «von oben» gesteuert worden sind, solchen die zugleich «von oben und von unten» initiiert worden sind und jenen, deren Impulse entscheidend «von unten», das heisst von der Lehrerschaft gekommen sind. Diese chronologische Einteilung, die dem Gegenstand zunächst angemessen scheint, wird im Verlauf der Lektüre mehr und mehr ein Hindernis. Es scheint, als ob sich der Autor so stark mit dem «Unten» identifiziert, dass die institutionell gebundene Aufgliederung bald überflüssig wirkt: Wo jeder einzelne Lehrer quasi als einsamer Ritter ins Zentrum der Darstellung gerückt wird, kommen einem alle anderen Variablen im System bald wie wenig profilierte Gegner vor.

Ein wenig mürbe von so vielen bewegten Lehrern mit ihren je eigenen, ganz anderen, aber trotzdem auch wieder ganz ähnlichen Ideen, stellt sich die Frage, ob weniger nicht beträchtlich mehr gewesen wäre: Ein analytischer Zugang zu einer ausgewogenen Auswahl an deutlich unterschiedenen Projekten, aufgegliedert nach Lernform, Schulfach oder Zielsetzung, hätte, auch unter Beibehaltung der lebendigsten Geschichten aus dem Schulalltag,

einiges an Seiten sparen können. Damit hätte Dühlmeier auch dem Vorwurf entgegen können, er habe trotz und dank Struktur und Quellenlage eine ziemlich willkürlich anmutende Ansammlung von Beispielen aneinandergereiht. Die These, reformfreudige Lehrer hätten ihre Ideen einfacher und nachhaltiger in weniger gegliederten Landschulen umsetzen können als in grösseren Volksschulen, hätte einleuchten können, wären städtische Anstalten in der Studie nicht dermassen unterrepräsentiert, dass der Leser sie nicht wirklich prüfen kann. Schleierhaft bleibt auch, weshalb für die Jena-Planung in Niedersachsen ein ganzes Kapitel reserviert wird, nachweisbare Einflüsse anderer reformpädagogischer Traditionen und Bewegungen dafür nur äusserst dürftig behandelt werden. Mit einer mehr explizit begründeten, vielleicht auch stärker auf Kontinuitäten und Kontraste angelegten Auswahl hätte der Autor schon im historischen Hauptteil seines Buches mehr und Aussagekräftigeres darlegen können.

Einzelnen sind Dühlmeiers «realgeschichtliche Untersuchungen zur Reformpädagogik» Perlen, die sich vor allem wegen der Forschungsmethodik der Kritik entziehen und glänzen dürfen. Offen bleibt, ob sie, anders angeordnet und stärker auf eine Fragestellung fokussiert, nicht noch aussagekräftiger geworden wären. Der Schatz an Materialien, über die der Autor verfügt, verführt ihn dazu, so vieles auf einmal machen zu wollen, dass er einige seiner historiographischen Versprechen nicht halten kann. So sehr er sich zum Beispiel gegen die alte, auf bekannte Reformpädagogen fixierte Geschichtsschreibung sträuben mag, so sehr tendiert er selber dazu, reflexartig neue Denkmäler für die unbekannteren zu setzen. Ein solcher personalisierender Ansatz mag sich für die Schulgeschichte zwar als sehr fruchtbar erweisen, droht die Sicht auf grössere Zusammenhänge aber gleichzeitig zu verschleiern. Letztendlich kann der Autor die äusserst wichtigen Fragen nach Kontinuitäten und Brüchen in der Volksschulreform nur ungenau beantworten, und dies zwar nicht darum, weil die Rolle von Pädagogen und die Pädagogik zur NS-Zeit nur schwach beleuchtet wird, sondern weil ihm dazu ein erhellenendes Vokabular fehlt. Mit verstärkter Berücksichtigung einiger der mehr analytischen Studien, die es inzwischen zum Konstrukt «Reformpädagogik» gibt, hätten solche Bögen meines Erachtens viel konsequenter geschlagen werden können. Auch wenn es darauf ankommt, Erfahrungen von Gestern für die Schule von Morgen zunutze zu machen, wäre eine zusätzliche, kritisch-ideengeschichtliche Betrachtung von Ansprüchen und Wirklichkeit, Möglichkeiten und Grenzen von Schulreform der Bodenständigkeit der Analyse durchaus dienlich gewesen.

Mit viel Engagement und grosser Geduld hat Dühlmeier uns alles in allem gut zeigen können, wie welche unbekannteren Reformpädagogen vor einem halben Jahrhundert lehren wollten und tat-

sächlich gelehrt haben. Zur endgültigen Beantwortung der Frage nach dem Lehren der deutschen Lehrer braucht es noch einige solcher Studien, wovon möglichst mit ein wenig mehr Distanz zum Gegenstand und zu den Quellen und mit mehr Gespür für die Tücken der charakteristischen Sprache pädagogischer «Wünschbarkeiten».



Bernd Dühlmeier: Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogik und ihre Projekte in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004. 510 S. sFr. 60.–, Euro 34.– ISBN 3-7815-1328-9

### Reinhard Laube: Karl Mannheim und die Krise des Historismus

*Mannheims Historismuskritik war auch für die führenden Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine eminente Provokation*

■ Jürgen Overhoff

Der Historismus, jene aus dem Geist der Romantik heraus entstandene Geschichtsauffassung, welche die kulturellen Erscheinungen nicht unter dem leitenden Gesichtspunkt ihrer Rationalität, sondern ihrer historischen Gewordenheit zu betrachten versucht, oszilliert von jeher zwischen zwei durchaus unterschiedlichen geschichtsphilosophischen Grundsätzen. Angelegt ist die eigentümliche Janusköpfigkeit des Historismus bereits in Leopold von Rankes berühmten Merksprüchen, dass jede Epoche «unmittelbar zu Gott» stehe, und nur aus sich selbst heraus zu verstehen sei, und dass der Historiker nicht richten und lehren, sondern «bloss zeigen» solle, «wie es eigentlich gewesen». Mit diesen Worten hat Ranke, der das historistische Denken wie kein zweiter prägte, seinen Epigonen bis auf den heutigen Tag zwei methodische Vorgaben gemacht, die zueinander in einem echten Spannungsverhältnis stehen. Denn während eine historistische Geschichtsbetrachtung in der Nachfolge Rankes einerseits hervorhebt, dass die geschichtlichen Erscheinungen eine einmalige *Individualität* aufweisen, die allein unter dem Aspekt ihrer historischen Entwicklung verstanden werden können, suggeriert sie andererseits, dass eine *objektive* Beschreibung des doch gesetzlosen Fließens alles Geschichtlichen – das ja auch den Standpunkt des Historikers nicht unberührt lässt – nicht nur machbar, sondern auch wünschenswert ist.

Die inneren Widersprüche des Historismus haben seit dem 19. Jahrhundert immer wieder scharfe Kri-

tiker seiner Hauptthesen auf den Plan gerufen. In kaum einer Epoche ist das historistische Denken allerdings auf eine so hellsichtige und folgenreiche Art kritisiert worden, wie in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg. Ernst Troeltsch und Karl Heussi haben in ihren einschlägigen Schriften zur Historiographie die «Krisis» und die «Probleme» des Historismus schonungslos offengelegt. Noch heute bieten ihre Texte jedem Historiker wertvolle Orientierung. Dass allerdings auch der Soziologe Karl Mannheim in den 1920er- und 1930er-Jahren auf höchst eigenständige Weise die Ungereimtheiten des Historismus zur Sprache brachte und mit Hilfe eines originellen und noch immer interessanten wissenssoziologischen Perspektivismus aufzulösen suchte, ist hingegen kaum bekannt. In seiner am Göttinger Max-Planck-Institut für Geschichte entstandenen Dissertation *Karl Mannheim und die Krise des Historismus* hat der Historiker Reinhard Laube nun in überzeugender Manier vorgeführt, wie sich Mannheims geschichtsphilosophisches Denken entfaltete und wie inspirierend seine Historismuskritik auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch ist.

Laube zeigt in minutiösem Detail auf, wie sich Mannheim bereits als Budapester Gymnasiast, dann als Student, für kultur- und geschichtsphilosophische Fragestellungen zu interessieren begann und sich auf dem Weg zur eigenen Erkenntnistheorie vor allem von Georg Lukács, Bernát Alexander und Béla Zalai anregen liess. Wie sehr gerade dieser Budapester Hintergrund den angehenden Soziologen prägte, geht überaus deutlich aus den bisher unbekannt oder noch nicht aus dem Ungarischen übersetzten Texten zur intellektuellen Biographie Karl Mannheims hervor, die Laube seiner Darstellung in einem kenntnisreich kommentierten Anhang beigefügt hat.

Mannheims eigentliche Auseinandersetzung mit dem Historismus setzte jedoch erst zu einem Zeitpunkt ein, als er nach dem 1919 erfolgten Sturz der ungarischen Räterepublik bereits nach Deutschland emigriert war. Es war die Lektüre von Troeltschs *opus magnum* über den *Historismus und seine Probleme*, die ihn ab 1924 dazu trieb, eine eigene Antwort auf die offenbaren Schwächen des Historismus zu finden. Laube beschreibt sehr sorgfältig, wie Mannheim einerseits das historistische Individualitätsprinzip voll und ganz akzeptierte, jedoch den Objektivitätsanspruch historischer Geschichtsschreibung mit Vehemenz zurückwies. Eine Geschichtsbetrachtung von einem gewissermassen göttähnlichen Standpunkt, wie sie zuerst von Ranke in Aussicht gestellt aber in den 1920er- und 1930er-Jahren auch von einem so einflussreichen Historiker wie Friedrich Meinecke gefordert wurde, hielt er für vermessen und irreführend.

Stattdessen warb Mannheim für die Einsicht in die faktische Standortgebundenheit jedes historischen Denkens, über die sich ein gewissenhafter Geschichtsschreiber jederzeit im Klaren zu sein habe. Wie Laube hervorhebt, ging es Mannheim also

«vor allem darum, der im Historismus als umfassender Historisierung angelegten eigenen Relativität» voll und ganz «gerecht zu werden» (S. 268). Im *Problem einer Soziologie des Wissens* von 1925 erklärte Mannheim daher, dass «die Geschichte nur aus der Geschichte selbst sichtbar» sei, nicht aber «durch einen ›Sprung‹ aus der Geschichte, mit dem man sich plötzlich auf einen ausserhalb der Geschichte gesetzten statischen Standpunkt willkürlich begibt» (S. 283). Die historistische Utopie, dass ein Historiker überzeitliche Systeme der Massstäbe und Werte in Anschlag bringen könne, um historische Phänomene korrekt einordnen zu können, entkräftete der Soziologe nachhaltig. Seriöse Geschichtsschreibung könne nur dann gelingen, so Mannheim, wenn der betrachtende Historiker bereit sei, sich selbst auf das über ihn hinausführende Werden hin zu relativieren.

Was Laubes Wiederentdeckung und genaue Rekonstruktion von Mannheims Historismuskritik insbesondere auch für Bildungshistoriker interessant macht, ist der in seinem Buch geführte Nachweis, dass «Mannheims Markenzeichen, der *dynamische Historismus*» (S. 456; Hervorhebung JO) für die führenden Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine eminente Provokation darstellte. Neben Herman Nohl war es vor allem Eduard Spranger – den Laube in seinem Buch recht treffend als «Meineckes Berliner ›Alter Ego‹» (S. 123) bezeichnet – der gegen Mannheim den Objektivitätsanspruch der Geschichtswissenschaft dezidiert aufrechterhalten wollte. Mannheims in einem Brief an Spranger vom 12. April 1929 vorgetragene Mahnung, dass man immer mehr lernen solle, «geistesgeschichtliches Geschehen» im «Elemente der Gesellschaftsbewegung zu sehen» (S. 530) beantwortete Spranger 1930 in *Ideologie und Wissenschaft* mit einer nachdrücklichen Verteidigung des «Ethos der objektiven Forschung, so schwer gerade heute die Überwindung des Perspektivismus, der Standortgebundenheit, in der Wissenschaft sein mag» (S. 266). Noch 1960 behauptete Spranger im *Historismusproblem an der Universität Berlin*, dass im Historismus «etwas lebendiges sein kann, das an das Unwandelbare gekettet ist und das Geschichtliche vor den Richterstuhl des Ewigen stellt» (S. 125).

Es ist das besondere Verdienst von Laubes Studie, dass sie Bildungshistoriker wie Allgemeinhistoriker einmal mehr daran erinnert – und zwar im Gegensatz zu den erstaunlich lange fortwirkenden Prämissen Meineckes und Sprangers –, wie wichtig es für die Geschichtswissenschaft ist, auch den eigenen Standpunkt als Resultat historischer Prozesse zu begreifen.



Reinhard Laube: Karl Mannheim und die Krise des Historismus. Historismus als wissenssoziologischer Perspektivismus. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004. 676 S. sFr. 147.–, Euro 92.– ISBN 3-525-35194-1

### Paula S. Fass (ed.): *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*

*Ein Referenzwerk der historischen Kindheitsforschung*

■ Michael-Sebastian Honig

Das Kinder längst nicht mehr nur als *educandi* betrachtet werden können, hat seine Ursachen in gesellschaftlichen Entwicklungen. Dass daraus ein eigenes Forschungsfeld entstanden ist, hängt mit der sozial- und mentalitätsgeschichtlichen Wende in der Geschichtswissenschaft seit den 60er-Jahren zusammen. Mit Philippe Ariès hatte sie einen populären Autor, der eine breite Öffentlichkeit erreichte und Wirkungen über die Geschichtswissenschaft hinaus erzielte. Im deutschsprachigen Raum ist die These, dass nicht erst die Jugendlichen am Wandel der Gesellschaft teilnehmen und dass Kinder «Kinder ihrer Zeit» sind und nicht «wie Gras, zu allen Zeiten gleich» (so Hartmut von Hentig in seiner Einleitung zu Ariès' *Geschichte der Kindheit*), zunächst in der Historischen Sozialisationsforschung systematisch ausgearbeitet worden. Später hat die international vernetzte Soziologie der Kindheit aus dieser elementaren Einsicht ein interdisziplinäres Forschungsfeld, die *new social studies of childhood*, entwickelt.

Unter der Federführung von Paula S. Fass, Professorin für amerikanische Sozial- und Kulturgeschichte an der Universität von Berkeley, zieht die *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society* 40 Jahre später eine Bilanz der historischen Kindheitsforschung. Ihre in drei Bänden auf fast 1100 Seiten versammelten mehr als dreihundert Autoren und 445 Einträge sind dabei kohärent von dem Grundgedanken bestimmt, Kinder und Kindheit als Schlüssel zur De-Chiffrierung der Kultur von Gesellschaften zu betrachten. Dieser Grundgedanke wird in zwei Zugangsweisen konkretisiert. Geschichtswissenschaftlich werden Kinder als historische Subjekte in ihren Beziehungen zu Familie, Organisationen und Politik untersucht; sozialwissenschaftlich knüpft die Enzyklopädie an den Cultural Studies und ihren ethnographischen Verfahren an.

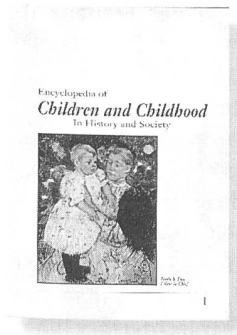
Instruktiver für Profil und Anspruch dieses Werks als eine Aufzählung und Erörterung einzelner Beiträge sind die Namen des Herausbergremiums und seiner Berater. Zu ihnen gehört beispielsweise die dänische Kindheitshistorikerin Ning de Coninck-Smith, die unter anderem ein bedeutsames Werk über Kinderarbeit in den nordischen Ländern vorgelegt hat. Anne Higonnet ist Kunsthistorikerin an der Columbia University und hat über visuelle Repräsentationen («Kindheitsbilder») gearbeitet. Peter Stearns hat eine Enzyklopädie der europäischen Sozialgeschichte herausgegeben und gilt als Begründer einer Geschichte der Emotionen. Natalie Zemon Davies ist bei uns als eine feministische Historikerin der frühen Neuzeit bekannt geworden, und die Soziologin Viviana Zelizer hat, wie Fass aus Berkeley, mit *Pricing the priceless Child* 1985 einen Klassiker der historischen Kindheitssoziologie publiziert. Die mehr als 300 Autorinnen und Autoren sind Historiker, Soziologen, Literatur- und Erziehungswissenschaftler, Mediziner, Juristen und Kunsthistoriker aus allen Erdteilen, darunter auch eine Handvoll Autoren aus deutschsprachigen Ländern. Der Schwerpunkt der Autorenschaft und auch der Blickwinkel der Enzyklopädie ist jedoch angelsächsisch. Es überrascht daher nicht, dass viele Beiträge einen US-amerikanischen *bias* haben; andererseits spielen Klassiker der (deutschsprachigen) Pädagogik eine grosse Rolle in den (meist kurzen) biographischen Essays, die epochalen Kindheitstheoretikern von der Antike bis zur Gegenwart gewidmet sind.

Was dieses Werk vielleicht am deutlichsten von anderen Lexika, Handbüchern oder eben Enzyklopädiën unterscheidet, ist der Umstand, dass es nicht lediglich nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten, sondern ganz ausdrücklich im Hinblick auf die Leserschaft konzipiert ist. Die Enzyklopädie richtet sich ebenso an den interessierten Laien wie an Professionelle unterschiedlicher Disziplinen und an die Forschergemeinschaft. Sie will den aktuellen Stand der Forschung repräsentieren und zugleich den Leser fesseln, der das Werk lediglich durchblättert, sich festliest oder es nur als Nachschlagewerk nutzen will. Dies ist ein Spagat, der mindestens soviel über Trends wissenschaftlichen Publizierens (nicht nur) in den USA aussagt wie über die wissenschaftlichen Massstäbe und Ziele des Unternehmens selbst. Es ist beeindruckend, dass es den Herausgebern gelungen ist, aus dem scheinbaren Dilemma eine überzeugende Tugend zu machen. Zunächst umfassen auch die relativ wenigen sehr ausführlichen Beiträge nicht mehr als 5000 Wörter. Sie sind nicht primär theoriegeschichtlich oder an der differenzierten Darstellung eines Forschungsstandes orientiert, sondern thematisch-narrativ konzipiert, ungemünzt informationshaltig, dabei knapp und klar formuliert. Es ist beeindruckend, wie es den Autorinnen und Autoren immer wieder gelingt, die begrifflich-theoretischen Hintergründe eines Stichworts am Material zu entfalten, ohne sie gesondert

zu explizieren. Besonders überzeugend ist diese Konzeption in den Artikeln, die Themen behandeln, die auf den ersten Blick mit Kindern und Kindheit in Geschichte und Gesellschaft nur entfernt zu tun haben. Gerade da gelingt es immer wieder, den Ansatz der Herausgeber überzeugend zu realisieren. Viele kindbezogene Themen sind hoch emotionalisiert; auch und gerade bei diesen heiklen Themen formulieren und argumentieren die Beiträge umsichtig und subtil. Dabei, und dies ist nicht das geringste Verdienst dieser Bände, erschliesst die Enzyklopädie viele Forschungsfelder, die in Zukunft noch sorgfältig und vertieft zu bearbeiten wären.

Trotz der überzeugenden und klaren Konzeption werden die thematischen Grenzen der Enzyklopädie nicht immer überzeugend gezogen. Das wird vielleicht am sinnfälligsten an der Entscheidung der Herausgeber, die Kindheit nicht mit 12 oder auch 14 Jahren enden zu lassen, sondern die Jugendphase mit einzubeziehen. Zweifellos sprechen dafür eine Reihe guter Gründe. Dennoch verwandelt sich diese Enzyklopädie der historischen Kindheitsforschung damit unter der Hand zu einem Werk der *Kindheits- und Jugendforschung*, was den Ansatz der Herausgeber spürbar überdehnt, zumal schon die Verknüpfung der historischen mit einer systematisch-sozialwissenschaftlichen Herangehensweise von der Sache geboten, aber kaum ohne Ungleichgewichte realisierbar ist. Wenn man sich dann noch vor Augen führt, dass die Herausgeber ausser Interdisziplinarität auch den interkulturellen Vergleich realisieren und bei der Wahl von Themen und Perspektive westlichen Ethnozentrismus vermeiden wollen, dann dürfte klar werden, dass trotz beeindruckender konzeptioneller Leistung und detailreicher Vielfalt der Themeneinträge zuweilen der Eindruck entsteht, dass der Einfluss der *Marketing-Abteilung* des global operierenden *Thomson-Gale-Verlages* vielleicht doch ein wenig zu gross gewesen ist.

Ein echtes Manko ist die durchwegs miserable Qualität der Abbildungen. Die Herausgeber betonen zwar, dass ihnen die visuelle Repräsentation des Kindes in der Kunst besonders wichtig sei – aber gerade hier ist offenbar gespart worden. Zusammenfassend kann ich aber nicht umhin, trotz der kritischen Einwände beeindruckt zu sein von der Nachhaltigkeit und der handwerklichen Sorgfalt (trotz unvermeidlicher Satzfehler, gerade bei nicht-englischen Namen und Begriffen), mit der die Herausgeber eine anspruchsvolle Konzeption umgesetzt haben und nicht zuletzt auch von der Verbindung wissenschaftlichen Ehrgeizes mit kommerziellem Kalkül. Die *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society* ist fraglos als Referenzwerk der historischen Kindheitsforschung einzustufen. Sie dürfte in der universitären Lehre überaus nützlich sein, erscheint aber auch für Schul- und Volkshochschul- bzw. Stadtbibliotheken vorzüglich geeignet.



Paula S. Fass (Editor in Chief): *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*. 3 Vols. New York: Thomson Gale/Macmillan Reference USA 2003. 1055 S. \$ 380.– ISBN 0-02-865714-4 (set)

## Alexandra Zelfel: Erziehen – die Politik von Frauen

*Publizistisch aktive Frauen im Vorfeld der Politik*

■ Karin Manz

Alexandra Zelfel fragt in ihrer historischen Dissertation nach der weiblichen Partizipation in der Politik des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Anhand öffentlicher Erziehungsdiskurse werden verschiedene Aspekte der Thematik *Erziehung und Frauenöffentlichkeit* diskutiert. Die Arbeit trägt dem Umstand Rechnung, dass die erste Frauenbewegung eine «Addition von interdependenten Vereinsaktivitäten von Frauen aller Schichten mit einer grossen Spanne an Altersstufen und Interessenslagen» (S. 12) war. So wird nicht nur die Bedeutung pädagogischer Diskurse untersucht, sondern auch auf Interdependenzen der Milieus in Erziehungsfragen und die erzieherische Einflussnahme als politische Strategie der damaligen Frauenbewegung fokussiert.

Das Buch gliedert sich in sechs Kapitel. Nach einer klar strukturierten Einleitung erörtert die Autorin in Kapitel 2 den Öffentlichkeitsbegriff in seiner deutschen Ausprägung als Strukturkategorie für die Positionierung der Frau und hinterfragt die Vorstellung von Öffentlichkeit als eine abgrenzbare, segregierte Sphäre. Kapitel 3 widmet sich den Frauenzeitschriften als öffentliches Artikulationsforum für schriftstellerisch tätige Frauen. Dieses Medium benutzen Frauen seit dem 18. Jahrhundert, doch erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts kommt es vor dem Hintergrund der Frauenbewegung zu einer verstärkten Koppelung von Vereinstätigkeit und Redaktionsarbeit, und das ermöglicht die Mitgestaltung von öffentlichen Diskursen. Die analysierten Frauenzeitschriften, deren Gründungsjahre in den Untersuchungszeitraum von 1880 bis 1900 fallen, vertreten teils konträre Standpunkte. Alle Herausgeberinnen gehören zu den führenden Köpfen der deutschen Frauenbewegung. Als Konkurrenzblätter stehen die gemässigt bürgerliche Zeitschrift *Die Frau. Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit* herausgegeben von Helene Lange und das sozialistische Blatt *Die Gleichheit. Zeitschrift für die Interessen der Arbeiterinnen* redigiert

von Emma Ihrer, später von Klara Zetkin. Inhaltlich dazwischen bewegen sich die radikaler ausgerichteten bürgerlichen Zeitschriften *Frauenberuf. Zeitschrift für die Interessen der gebildeten Frauenwelt* von Hedwig Kettler und *Frauenwohl*, später *Frauenbewegung. Revue für die Interessen der Frau* von Minna Cauer und Lily von Gizycki-Braun herausgegeben.

In den umfangreichen Kapiteln 4 und 5 exploriert Zelfel in quellennaher Darstellung die Erziehungsthematik. Einerseits werden *inhaltliche Erziehungsdiskurse* (Kap. 4) dargelegt wie Kinder- und Backfischerziehung, sozialpädagogische Erziehung, Gesundheits- und Hygieneförderung, religiöse und ästhetische Erziehung sowie Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, Frauenstudium und Lehrberuf. Auffallend ist, dass quer durch die untersuchten Zeitschriften ähnliche Themen diskutiert werden, wenn auch ohne inhaltlichen Konsens. Zelfel zeigt auf, dass zwischen den Vertreterinnen der drei starken Milieus der Frauenbewegung «ein deutlicherer inhaltlicher und persönlicher Austausch stattgefunden hat, als die analytisch vorgenommene Aufteilung in Lager, Richtungen und Flügel ausdrückt» (S. 85).

Andererseits analysiert die Autorin das *Sprechen über Erziehung* als methodisch angewandtes, praktisch-erzieherisches Handeln (Kap. 5): *Wie* erziehen Frauen in ihren Milieus mit Hilfe des Mediums? In der Behandlung erziehungsrelevanter Fragen des Alltags setzen sich die Herausgeberinnen zum Ziel, die ihrer Einschätzung nach defizitäre Erziehung und Bildung von Frauen zu verbessern. Aufbauend auf dem der Erziehung innewohnenden Veränderungspotential sollen Reformen umgesetzt und neue Erziehungsinstitutionen für Frauen eröffnet werden. Die Herausgeberinnen aller untersuchten Zeitschriften pädagogisieren ihre Leserinnen und zugleich deren Umfeld massiv: Frauen sollen von einer bestimmten (Vereins-)Position überzeugt und zum Handeln angeleitet werden. Als Schulmeisterinnen ihrer Leserinnen belehren sie, klären auf und üben mit den Leserinnen. Der normierende Charakter der Artikel zeigt sich sprachlich in einer Häufung von Imperativen und Soll-Formulierungen, auch finden sich, je nach Milieu unterschiedlich häufig, stark moralisierende Botschaften.

Das abschliessende Kapitel thematisiert das politische Feld und definiert «Erziehen als Modus, mit dem Frauen Politik machen» (S. 340). Da Frauen auf die Parteipolitik des 19. Jahrhunderts nicht über das Stimmrecht, sondern lediglich indirekt Einfluss haben, wählen sie die Erziehung, um sie für politische Zwecke zu nutzen und sich so das Vorfeld der Politik zugänglich zu machen. Interessant ist, dass in den verwendeten Quellen die Begriffe *Erziehung*, *Agitation* und *Propaganda* einheitlich, inhaltlich beinahe synonym gebraucht werden.

Ist das Erziehen die Politik der Frauen? Erziehung wird gemeinhin als *das* weibliche Arbeitsfeld gesehen, entsprechend der bürgerlichen Vorstellung ein-

nes natürlichen Berufes der Frau als Gattin, Hausfrau und Mutter. Komplementär dazu sind mit Öffentlichkeit und Politik die Bereiche des Mannes gesetzt. Politik im 19. Jahrhundert ist in erster Linie als Partei- oder Verbandspolitik zu verstehen, die Frauen grundsätzlich verschlossen bleibt. Zelfels sorgfältig recherchierte Studie hat diese tradierte Dichotomie im Fokus. Die Annahme, dass Frauen, weil sie nicht an der Parteipolitik partizipieren können, nur ein geringes Interesse an politischen Themen haben, greift zu kurz. Es gibt im 19. Jahrhundert Frauen, die sich für den öffentlichen Bereich interessieren und sich mit den ihnen möglichen Mitteln in wohltätigen Vereinen oder in der Mädchen- und Frauenbildung engagieren. Es fällt jedoch auf, «dass Frauen ihr öffentliches Engagement (...) weder nach Selbsteinschätzung noch nach äusserer Zuschreibung in dem Sinne als «politisch» beschreiben wie Männer es tun» (S. 15). Zelfel spricht den Frauen ein von ihnen entworfenes, eigenes Politikverständnis zu; demzufolge bezeichnet sie das Feld, «in dem sich Frauen ausserhalb ihrer Familien mit ihrer Vereinsarbeit bewegen», als *Vorfeld der Politik* (S. 16).

Das bildungspolitische Engagement der Herausgeberinnen rückt in den Vordergrund, indem die Autorin Zeitschriften als Erziehungsmittel von Frauen für Frauen deklariert; das Lesen selbst wird so zum emanzipatorischen Erziehungsprozess. Die Studie zeigt sehr gut auf, dass die Vertreterinnen der

Frauenbewegung auf der Ebene der Frauenzeitschriften Erziehungsdiskurse an der Schnittstelle zwischen Erziehung und Politik inhaltlich und methodisch gezielt für ihre frauenpolitischen Anliegen einsetzen. Die gelungene Rekonstruktion dieser Instrumentalisierung quer durch alle Milieus der ersten Frauenbewegung mit ihren intensiven Verflechtungen macht diese Arbeit lesenswert. Dass Zelfel das *Erziehen zur Politik* der Frauen macht, ist auf den ersten Blick irritierend, wünschte man sich doch von der Frauen- und Geschlechterforschung einen neuen, differenzierteren Zugang. Wenn jedoch Erziehung und Pädagogisierung gleichgesetzt wird mit Agitation und Propaganda politischer Strateginnen, die auf diese Weise ihre Interessen in der Öffentlichkeit vertreten, dann kann man sich auch mit Zelfels These versöhnen.

Alexandra Zelfel

**Erziehen –  
die Politik von Frauen**  
Erziehungsdiskurse im Spiegel von  
Frauenzeitschriften im ausgehenden  
19. Jahrhundert

Studien zur  
historisch-systematischen  
Erziehungswissenschaft



Alexandra Zelfel: Erziehen – die Politik von Frauen. Erziehungsdiskurse im Spiegel von Frauenzeitschriften im ausgehenden 19. Jahrhundert. Bad Heilbronn: Klinkhardt 2004. 380 S. sFr. 49.50, Euro 29.80 ISBN 3-7815-1358-0