

**Zeitschrift:** Zeitschrift für pädagogische Historiographie  
**Herausgeber:** Pädagogische Hochschule Zürich  
**Band:** 13 (2007)  
**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:** 30.01.2026

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

# Besprechungen

Rita Hofstetter/Bernard Schneuwly (Eds.):

**Passion, Fusion, Tension**

*The constitution of a scientific discourse in education in the beginnings of the 20th century*

■ Inés Dussel

Once and again the movement of New Education gets revisited, bringing to the light new topics and problematics. This time, our attention is called upon the ambivalent links between the field of experiences opened up by the New Education movement and the field of theorization about education, namely, educational sciences. The book edited by Rita Hofstetter and Bernard Schneuwly, researchers at the University of Geneva, constitutes a rigorous and systematic attempt at understanding the complexities of the New Education movement, which had strong ties with the diffusion of the quest for a scientific study of the child (i.e., Piaget, Claparède, Bühler, Dewey, Thorndike, among others), but also with several manifestations of an oppositional stance against «established learning (educational theories, scientific disciplines, school curricula, etc.), or its representatives (in universities, school authorities),» which the authors read as a sort of anti-intellectualism (p. 4).

In a way, the editors go back to discuss the relationships between theory and practice, always in tension within the educational space. Hofstetter and Schneuwly make it clear that, to a high degree, the New Education movement defined itself in a militant way, as a grouping of «friends of the children,» and ran against the mainstream of educational speculative philosophy and the research program of Herbartian experimental pedagogy. Thus, the defenders of the new «educational creed» (to borrow Dewey's expression) had an ambivalent relationship with academic discourses. At the same time, the book advances interesting arguments about the constitution of the educational sciences as a disciplinary field, and illustrates how educational psychology, especially developmental psychology which put «the child» and its developmental stages at the centre, was made a pivot of the scientific study of education, to the extent to which it became almost impossible to conceive it without it. This history, then, should not be seen as two parallel narratives, but as an interwoven plot that recognizes tensions, ambivalences, and contradictions, as well as a common orientation.

Throughout 14 chapters (among them, authored by Jürgen Oelkers, Lucien Criblez, Thomas Popke-

witz, David Labaree, Egle Becchi, Annick Ohayon, and Antoine Savoye), the book covers a wide range of subjects: the dimension of the institutions, individuals and groups that were protagonists of the movement; the curricular conflicts and their reflection in educational reform plans that were inspired by New Education; and the history of its central concepts and theories.

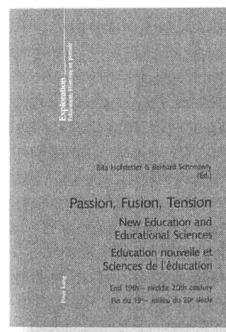
The first part studies the problem from the perspective of the scientific discourses on education. It offers a «geographical and historical map» of the scientific study of education during the period considered, that includes the cases of German-speaking Switzerland, Geneva, U.S.A., Hungary, Bulgaria, and Germany. The title of the section, «Scientific base or ideological support for New Education?», may not reflect wholly the theoretical frameworks of the chapters, which go beyond the problematic distinction between ideology and science in order to understand educational sciences as historical and social disciplines, produced through a network of institutions, actors and discourses. Hofstetter and Schneuwly's chapter is remarkable in that respect, as it traces the movement of «institutionalization» of a New Education academia, notably from the Jean-Jacques Rousseau Institute and the Bureau International d'Éducation (funded in 1925 partly through an endowment from the Rockefeller Memorial Fund). In this combination of scientific discourses, reform agendas, and international networks, one can find the impulse that explains the rapid growth of the New School as an international movement. Thomas Popkewitz's contribution explores the links and homologies between North American progressive pedagogy and the constitution of a modern self in two aspects: the «social question» as a remaking of society through socio-logical planning and administration, and a redefinition of the self and the moral child through a psychological register. At his turn, Jürgen Oelkers discusses the «strange» German case, where educational sciences get a late entrance into the university disciplines (after World War I), and where the «Reform Pedagogy» (the German term to designate progressivist pedagogies) was mostly the product of the heterogeneous action of teachers and educators who got an *ex-post-facto* unity through the narratives of educational historiography, but that should be understood more as a disparate set of reform critiques and attempts rather than as an integrated ensemble.

In the second part of the book («Experiences and educational reforms as laboratories for educational sciences?»), the focus changes to concrete edu-

tional experiences and reforms, that is, the realm of «practice». The chapters become less national in their scope, and more problem-oriented. For example, Kevin Brehony looks explicitly at the articulation between the New School movement and politics, considering three European cities (Vienna, Hamburg and Moscow) in the 1920s and the 1930s – a period of political radicalization. New Education gave rise, in those contexts, to a number of alternative experiences that combined Marxism, psychoanalysis, and progressivism in original ways. At his turn, David Labaree seeks to dismantle the idea that North American pedagogy is «progressive» through studying the history of university Education Schools and their rather rhetorical adoption of the New School concepts and assumptions. Two other chapters focus on psychoanalysis. Egle Becchi's contribution describes a multiplicity of educational experiences developed under its influx, from 1919 to 1980, identifying some common threads, but most of all, trying to underscore the influence of this psychological approach in the New School movement, more centered on Piaget than on Freud. Annick Ohayon revisits three experiences developed in France in the 1930s, in which school pedagogies and institutions were designed following the psychoanalytic approach. From the proclaims of «All to the couch! Parents, teachers, students!», to more moderate and lighter versions of it, Ohayon shows how psychoanalysis gets to be the meeting point for psychology and pedagogy, along with the increasing concern about moral education. Both chapters are among the rare essays in which there is a historical reflection on the links between education and psychoanalysis. Finally, Antoine Savoye focuses on the history of the reforms of secondary schooling in the 1920s and 1930s, studying a pedagogical movement made of university professors, secondary school professors (agregés) and teachers who would advance a short-lived reform plan in 1937, right before WWII. This same group had a considerable influence after the War, in the Languin-Wallon plan in 1947. Savoye states that these intermediate figures were able to constitute themselves as significant players in the curriculum struggle due to their journals, conferences, and political alliances. His history of the New School movement is less concerned with the history of ideas, and more involved in the tracing of groups, institutions and political movements. It also has the merit of focusing on secondary schooling, a marginal subject in the historiography of the New Education.

To summarize: for those interested in pedagogical reform movements, this book brings new views and objects of analysis. Even though it is framed as a discussion on the relationship between the academic discipline of the sciences of education and the New School movement, the authors contribute with many other arguments that make it much more than an erudite compilation and bring it closer to the world of reforms, networks of discourses

and rationalities, and the successful or failed attempts at reforming educational systems. Considered together, it gives the reader ideas and hypothesis to think in historical and political terms the relationship, closer than it may seem, between academic reflections and educational reforms, between theories and practices.



Rita Hofstetter/Bernard Schneuwly (Eds.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. End 19th – Middle 20th century.*  
Bern: Peter Lang 2006.  
397 S.  
CHF 59.–, EURO 40.70  
ISBN 978-3-03910-983-8

**Michèle Hofmann/Denise Jacottet/Fritz Osterwalder (Hrsg.): *Pädagogische Modernisierung***

*Planskizzen zu einer neuen pädagogischen Historiographie*

■ Lothar Kuld

**D**ie Säkularisierungsthese, derzufolge Religion im Rahmen der Modernisierungsprozesse des 19. und 20. Jahrhunderts komplett verschwindet und nicht mehr wiederkehrt, hat sich als falsch erwiesen. Diese Ansicht gewinnt immer mehr Anhänger unter den Historikern. Niklas Luhmann hat diesen Begriff für die Soziologie als analytisch unbrauchbar verworfen. Dennoch kommt Religion in der Pädagogik praktisch nicht vor. Ihre Sichtweise der Moderne ist von der Säkularisierungsthese geprägt und diese Sichtweise hat für die Pädagogik selbst zur Folge, dass sie das religiöse Erbe in ihren Konzepten lange übersehen hat. Die Bildungsinstitutionen sind seit dem Ende des 19. Jahrhunderts säkular, die Pädagogik ist es nicht. Man denke nur an die Sakralisierung des Kindes in der Reformpädagogik oder die religiöse Aufladung des Bildungsbegriffs in der Abwehr der PISA-Ergebnisse.

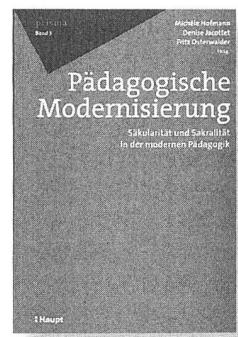
Die aus einem von Fritz Osterwalder organisierten Forschungsseminar hervorgegangenen Beiträge des hier angezeigten Sammelbandes lesen sich wie *Planskizzen zu einer pädagogischen Historiographie*, welche die Säkularisierungsthese für die Pädagogik neu aufrollt und radikal hinterfragt. Neben historischen Analysen stehen Plädoyer, die mal für die pädagogische Wiederentdeckung von Religion im Zeichen weltanschaulicher und religiöser Pluralität (Friedrich Schweitzer), mal für eine pädagogische Verabschiedung theologischer Begründungsfiguren von Religionsunterricht (Johannes Bellmann) werben oder aus italienischen Erfahrungen heraus für eine weltanschaulich offene Laizität

der Bildungsinstitutionen (Franco Cambi) eintreten. Eine im pädagogischen Diskurs vielfach ignorierte Auseinandersetzung eröffnet der amerikanische Jurist James G. Dwyer mit seinem Beitrag über Erziehungsrechte des Kindes in einer liberalen Demokratie. Wer vor der Lektüre dieser Plädoyers und Optionen gemeint hat, dass Säkularität als Reizwort sich erledigt hätte, wird hier eines Besseren belehrt. Säkularität ist in der Pädagogik noch immer ein Kampfbegriff. Die Säkularität der Schule wie der pädagogischen Diskurse ist unvollendet.

Die historischen Analysen, die den Grossteil des Bandes einnehmen, lassen vermuten, warum das so ist. Säkularisierungsprozesse in der Pädagogik sind Folge gesellschaftlicher Modernisierung; aber sie kappen nicht einfach das theologische Erbe, sondern transformieren es nur. So zeigt Pierre Caspard für das Neuenburger Gebiet, wie schon vor den Laiizitätsgesetzen des 19. Jahrhunderts religiöse Erziehung in Erziehung zum *Citoyen* überführt wurde. Elisabeth Flitner weist Max Webers aktives Engagement in der evangelisch-sozialen Bewegung (1890–1899) nach, was nicht in das Bild der Max-Weber-Werkausgabe passt, aber nebenbei beweist, wie die Säkularisierungsthese, für die Weber ja zuständig gemacht wird, im Forschungsbetrieb wirkt. Beide Beiträge lehren, dass Säkularität nicht Sakralität einfach ablöst und der Prozess der pädagogischen Modernisierung nicht als ansteigende Säkularität gedacht werden kann, sondern zwischen Säkularität und Sakralität verlaufen ist. Das belegt Rita Calsale, die am Beispiel des Traktaats *De L'Art de Regner* (1664) des Jesuiten Pierre Le Moyne zeigt, wie im Zuge der Rationalisierung der politischen und ökonomischen Lebensformen die Erziehung zur Staatsräson die tugendhafte Erziehung zum guten Fürsten der Humanisten ablöst, ohne die sakrale Lebensorführung selbst zu säkularisieren. Das belegt für die Reformpädagogik Meike Sophia Baader mit ihrem Beitrag *Der heilige Kosmos der Reformpädagogik: Der Lehrer als Priester, das heilige Kind, der Jüngling als Novize, der Unterricht als Weihehandlung*. Das belegt Ulrich Sieg für die Jungzionisten, für die «der neue Mensch» mehr als ein Slogan war, dem auch Martin Buber aufsass. Der «neue Mensch» war Ideologie, deren menschenverachtendes Potenzial, wie Sieg anmerkt, damals schlichtweg unterschätzt wurde. Einen fulminanten Nachweis für das religiöse Erbe des frühen Chicagoer Pragmatismus, der in Europa inzwischen als Prototyp modernen Denkens gilt, liefert Daniel Tröhler. Tröhler weist nach, dass die Vertreter des frühen Pragmatismus aus einer reformiert-protestantischen Mentalität heraus von der Vision eines «Königreichs Gottes auf Erden» getrieben waren und den Kapitalismus nicht wegen der Eigentumsverhältnisse an Produktionsmitteln kritisierten, sondern wegen seiner sozialsegregativen Wirkungen, die *organic unity* und *social intercourse* und damit die Verwirklichung des «Königreichs Gottes auf Erden» verhinderten. Man versteht, dass die Reform des Curriculums der *Prin-*

*ton University*, welche Religion durch Kurse in *liberal culture* ersetze, nicht möglich gewesen wäre, wenn man sie nicht religiös interpretiert hätte. Das war wohl weniger ein taktischer Zug, wie Kersten Jacobson Biehn schreibt, als tatsächlich das pragmatische Denken, dem es um die Einheit von sozialem, religiösem und demokratischem Leben ging und das sich keine andere Lösung vorstellen konnte, wenn die Universität Menschen aller Denominationen offen stehen sollte.

Die abschliessenden Beiträge zeigen die ungebrochene Attraktivität der pädagogischen Sakralität. Fritz Osterwalder zeigt am Beispiel der Schweiz vor dem ersten Weltkrieg, konkret an Beiträgen aus der Zeitschrift *Wissen und Leben*, wie die Debatte um die schweizerische Nation damals pädagogisiert und Pädagogik als Erziehungsinstrument betrachtet wurde. Pädagogik hatte den einzelnen vor die Entscheidung zu «Freiheit» und «Nation» zu führen, vor der man nicht mehr argumentieren, sondern nur noch sich bekennen konnte. Genauso machte das Rousseau und ebenfalls die *propaganda fidei* im 17. Jahrhundert, welcher die neuzeitliche Pädagogik viel abgeschaut hat. Fast kurios muten die Entdeckungen zum didaktischen Dreieck an, die Philipp Gonon ausgegraben hat und die nach wie vor in Gebrauch sind, ohne dass es für diese Dreiecke wirklich eine Erklärung gäbe. Der letzte Beitrag kommt von Jürgen Oelkers und interpretiert Utopia als Erziehungsutopie und Erziehungsproblem, denn nur Erziehung sichere die Kontinuität des «neuen Menschen». Das irritierend totalitäre Potenzial pädagogischer Sakralität halte ich nach diesen Analysen für erwiesen.



Michèle Hofmann/Denise Jacottet/Fritz Osterwalder (Hrsg.): *Pädagogische Modernisierung. Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik*. Bern: Haupt Verlag 2006. 323 S. CHF 52.–, EURO 34.50 ISBN 978-3-258-07047-6

**Paul Smeyers/Marc Depaepe (Eds.): Educational Research**

*Versprechungen evidenzbasierter Pädagogik*

■ Johannes Bellmann

**D**ie Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Forschung auf die Frage «What works?» ist gegenwärtig ein insbesondere in angelsächsischen Ländern kaum zu übersehender Trend. Für viele kündigt sich hiermit der lang ersehnte Durchbruch der Pädagogik zu einer evidenzbasierten, an

methodologischen Standards der Medizin orientierten Disziplin an. Evidenzbasierte Pädagogik verspricht, ein experimentell gesichertes, generalisierbares Wissen über die Wirksamkeit sowohl pädagogischer Technologien als auch bildungspolitischer Massnahmen hervorzu bringen. Der methodologische ‹Gold-Standard› dieser Forschung sind randomisierte kontrollierte Experimente, beispielsweise über den Effekt der Klassengröße auf Schülerleistungen, von denen am ehesten verlässliche Aussagen über kausale Beziehungen erwartet werden. Evidenzbasierte Bildungsforschung wird dabei häufig als Komplementärstück zu einer outputorientierten Bildungspolitik betrachtet. Die derzeit im Zeichen Neuer Steuerung betriebene Bildungsreform geht deshalb mit einer Wissenschaftsreform einher, in der das Interesse an der Generalisierbarkeit und Übertragbarkeit experimentell gesicherter Effekte in den Mittelpunkt rückt. Der durch neue Kriterien der Forschungsförderung forcierte Trend zur evidenzbasierten Pädagogik hat auch zu Machtverschiebungen zwischen den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen geführt und damit zu einer lebhaften Kontroverse innerhalb der erziehungswissenschaftlichen *scientific community*.

Der von Paul Smeyers und Marc Depaepe herausgegebene Sammelband mit dem Titel *Educational Research: Why ‹What Works› Doesn't Work* greift diese Kontroverse auf, indem er sich kritisch mit dem Modell einer evidenzbasierten Pädagogik auseinandersetzt. Die Beiträge stammen von Vertretern der *Philosophy of Education* und der historischen Bildungsforschung, die sich 1999 in einer internationalen Forschergruppe mit dem Namen *Philosophy and History of the Discipline of Education: Evaluation and Evolution of Criteria for Educational Research* zusammengefunden haben. Es kann nicht überraschen, dass die Konzentration erziehungswissenschaftlicher Forschung auf die Frage «What works?» aus der Sicht solcher Teildisziplinen eher mit Skepsis betrachtet wird, deren genuine Forschungsperspektive grundlagentheoretischer und nicht-experimenteller Natur ist. Statt zum wissenschaftlichen Fortschritt einer evidenzbasierten Pädagogik beizutragen, machen Philosophen und Historiker das Modell einer evidenzbasierten Pädagogik selbst zum Thema. Wie dies geschieht – beispielsweise durch metatheoretische Analysen der normativen und wissenschaftstheoretischen Prämissen des Modells oder durch eine historische Kontextualisierung seiner Konjunkturen und Rhetorik – sei an ausgewählten Beiträgen des Bandes angedeutet.

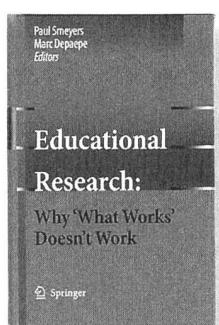
In ihrem Aufsatz *Why Generalizability is not Generalizable* untersucht Lynn Fendler (East Lansing, USA) den Anspruch evidenzbasierter Pädagogik, generalisierbare kausale Wirkungszusammenhänge feststellen zu können. Erst auf der Grundlage dieser Annahme können nämlich aus der experimentellen Forschung an bestimmten Fällen Prognosen für andere erwartbare Fälle abgeleitet werden. Fendler erinnert in diesem Zusammenhang zurecht an die

im Kontext analytischer Philosophie formulierte Kritik an induktiv gewonnenen prognostischen Aussagen. Gerade in der Bildungspolitik wird aber eine durch statistische Modelle gestützte Wahrscheinlichkeit häufig mit der Gewissheit eines Naturgesetzes verwechselt. «Therefore, the interesting historical question is to figure out how probability-in-theory got converted into certainty-in-practice. In other words, what historical conditions have supported trust in numbers and the use of statistical evidence for research in education to the extent that no other kind of educational research is fundable by the U.S. government?» (S. 56f.) Fendler zufolge werden evidenzbasierte Pädagogik und ihre statistischen Modelle den Erfordernissen des «social management» untergeordnet. Wie immer man das gegenwärtige Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik, von Wissen und Macht, beurteilen mag: Fraglich bleibt zum einen, ob heutige «Bildungsmanager» nicht sehr gut mit einem bayesianischen Verständnis von der Wirksamkeit ihrer Instrumente auskommen könnten. Fraglich bleibt zum anderen, ob Generalisierbarkeit als regulatives Prinzip experimenteller Forschung ohne weiteres als «modernist project» ad acta gelegt werden kann (vgl. S. 59f.) oder ob damit nicht die Spannung von Validität und Reliabilität einseitig aufgelöst würde.

Smeyers (Leuven, Belgien) zeigt am Beispiel der Forschung über den Effekt der Klassengröße auf Schülerleistungen, wie schwer es ist, aus den hierzu durchgeführten randomisierten kontrollierten Experimenten generalisierbare Aussagen zu gewinnen. Die Bedeutung zahlreicher Kontextfaktoren stellen eine Generalisierung ebenso in Frage wie schwer kontrollierbare Kompensationseffekte auf Seiten der Lehrer, die ihren Unterrichtsstil an die Erfordernisse der Klassengröße anpassen. Ebenfalls schwer abzuschätzen ist der Einfluss der Erwartungen bezüglich bestimmter Effekte auf ihr tatsächliches Eintreten. Am Beispiel dieser Forschungen werden sehr anschaulich die Grenzen der Generalisierung aufgewiesen. Dies geschieht freilich mit dem unverkennbaren Anspruch zu generalisieren: «what was observed in the above studies, in my view, holds for *all* empirical quantitative educational research in a paradigmatic way» (S. 102). Statt des von experimenteller Forschung selbst oftmals unterstellten Dualismus von Bildungspraxis und Bildungsforschung, praktischem Engagement und distanzierter Beobachtung, zeigt Smeyers die Rekursivität von Forschung und Forschungsgegenstand: «Science reveals itself instead as a performative interaction» (S. 107).

Der Verdienst des Bandes ist es, eine Debatte aufzugreifen, die der deutschsprachigen Pädagogik noch bevorsteht. Wie gezeigt wurde, kommt die aus verschiedenen Perspektiven formulierte Kritik am Modell evidenzbasierter Pädagogik und dessen Anspruch auf Generalisierbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens freilich selbst nicht ohne problematische Formen der Generalisierung aus.

Dies zeigt schon der im Titel selbstbewusst festgehaltene allgemeine Satz: «Why «What Works» Doesn't Work». Wie aber kann eine Bildungsreform international eine derartige Verbreitung und Nachahmung finden, deren leitende Prinzipien angeblich nicht funktionieren? Mit der Wirkungsmacht der Rhetorik evidenzbasierter Pädagogik allein kann man dies wohl kaum erklären. Weiterführende Erklärungen könnte man beim Neo-Institutionalismus suchen. Dieser sieht in der zunehmenden Angleichung nationaler Erziehungssysteme sowohl auf der Ebene ihrer leitenden Prinzipien als auch auf der Ebene der von ihnen präferierten Politikmuster und pädagogischen Praxisformen nicht allein die Nachahmung funktionierender, sondern vor allem legitimer Modelle. Nicht allein «What works» entscheidet über die Verbreitung und Nachahmung eines Modells, sondern seine ihm zugeschriebene Legitimität. Anders gesagt: Nicht weil evidenzbasierte Pädagogik wirklich funktioniert, hat sie derzeit Erfolg, sondern weil sie als legitimes Modell pädagogischer Praxis und pädagogischer Forschung betrachtet wird. Den Beiträgen des vorliegenden Bandes gelingt es zwar, die normativen und wissenschaftstheoretischen Prämissen evidenzbasierter Pädagogik einer überzeugenden Kritik zu unterziehen; dass und warum das Modell aber ungeachtet seiner philosophisch fragwürdigen Prämissen Erfolg hat, ist damit noch nicht erklärt. Wer also den Erfolg des Modells verstehen will, muss hinter die Kulisse seiner technokratischen Versprechungen schauen. Eine nicht vorwiegend konzeptanalytische und prämissenkritische, sondern auch stärker empirisch gestützte Auseinandersetzung mit der Funktionsweise Neuer Steuerung wäre hierbei unerlässlich. Dann könnte sich zeigen: Neue Steuerung ist erfolgreich, nicht weil in Bildungspraxis und Bildungspolitik nun endlich experimentell überprüfte effektive Instrumente zum Einsatz kämen, sondern weil die Akteure im pädagogischen Feld zu Formen der Selbstbeobachtung und Selbstoptimierung angetrieben werden. «Sobald Sie etwas messen, wird es besser», schreibt Jürgen Kluge, der ehemalige Chef von McKinsey Deutschland, mit Blick auf die Einführung von Outputsteuerung im Bildungssystem. Interessant wäre, wenn die Forschergruppe um Paul Smeyers auf einem ihrer nächsten Symposien einmal die Frage aufgreifen würde, wie dies funktioniert. Dann wäre zu klären, «Why «What works» works nevertheless».



Paul Smeyers/Marc Depaepe (Eds.): *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work.* Dordrecht: Springer 2006. 201 S. EURO 96.25 ISBN 1-4020-5307-X

**Alexandra Bloch Pfister: Priester der Volksbildung**  
Eine fakten- und quellenreiche Studie

■ Andrea Schwab

**1** 1771 war die Zürcher Landschule ein Teil der Staatskirche, der Schulmeister ein Gehilfe des Ortspfarrers. 1914 war aus dem Schulmeister der Volksschullehrer geworden. Er wurde nun staatlich besoldet und war meist hauptberuflich tätig. Der Staat regelte neu die Ausbildung, die Berufsorganisation, die Lehrpläne, Lehrmittel und -methoden. Diese Entwicklung von 1771 bis 1914 wird von Alexandra Bloch Pfister in ihrer kürzlich publizierten Dissertation sachkundig und detailreich nachgezeichnet und auf Professionalisierungstendenzen hin befragt.

Ältere Werke zur Geschichte der Lehrpersonen seien, so Bloch, wegen der staatsnahen Berufsentwicklung meist aus nationaler Perspektive geschrieben und entbehrten struktureller und theoretischer Überlegungen (S. 27). Die Autorin erklärt so die Notwendigkeit einer weiteren Arbeit zum Thema, welche dieses Defizit – so könnte man zumindest implizit aus der Kritik schliessen – beheben würde. Ziel ihrer Arbeit ist es, Professionalisierungstendenzen im Zürcher Lehrberuf systematisch zu untersuchen und an diesen «Strukturmerkmale von Arbeit, Wissen und Arbeitsorganisation im Übergang vom Stände- zum liberalen Verfassungsstaat herauszuarbeiten» (S. 11). Dabei wird die Professionalisierungstheorie als «heuristisches Instrument von Analyse und Darstellung» (S. 10) verwendet. Bloch geht es also nicht darum, die Entwicklung des Lehrberufes als Abweichung von der Norm einer vollständigen Professionalisierung zu beschreiben und so schlicht ein Defizit festzustellen, sondern die Theorie als Modell zu nutzen, das ihrem Buch die analytische Struktur verleiht. Vier Akteure werden demzufolge für den Prozess der Professionalisierung verantwortlich gemacht: die Professionsangehörigen selbst, der Staat, der Klient und die Hochschulen respektive der tertiäre Bildungsbereich. Auf diese Weise soll «die Anwendung einer normativen, teleologischen Perspektive» verhindert werden (S. 17). Dagegen setzt Bloch die «sozialgeschichtliche Perspektive», der die Arbeit verpflichtet sei. Die Berufswerdung der Lehrkräfte versteht sie als «Teil gesamtgesellschaftlicher Veränderungen im Rahmen einer im ausgehenden 18. Jahrhundert verstärkt einsetzenden funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, einer Zunahme der Arbeitsteilung und einer Ablösung der stratifizierten Gesellschaft» (S. 10). Somit ist ein grösserer Interpretationsrahmen des Geschehens bereits vorgegeben.

Im Sinne einer Ausgangsbasis des Professionalisierungsprozesses werden nach der Einleitung im zweiten Kapitel die Lehrkräfte im *Ancien Régime* thematisiert. Dazu werden die beiden Zürcher Schulumfragen der Jahre 1771 und 1799 punktuell quantitativ ausgewertet. In einem dritten Kapitel

stellt Bloch die einsetzende Berufsformierung dar. Die im Modell der Professionalisierung vorgestellten Akteure werden nun beobachtet und auf professionelles Handeln geprüft. In der Tat stellt Bloch Professionalisierungstendenzen fest, die sie an der sich verändernden Lehrtätigkeit, an ersten Ansätzen einer institutionalisierten Lehrerbildung, an einer gesteigerten Bildungsnachfrage und einer verstärkten Inklusion der Bevölkerung ins Schulsystem festmacht. 1831, also im Jahr des ersten staatlichen Schulgesetzes, wird dann ein Wendepunkt und vor allem eine Beschleunigung der Professionalisierung ausgemacht. Während sich das Schulwesen vor 1830 auch ohne staatliche Unterstützung erheblich gewandelt habe, sei der Motor der weiteren Entwicklung nun der Staat. Wie dieser seinen Zugriff auf die Lehrer und ihr Umfeld realisierte, bleibt leider oftmals im Dunkeln. Die untersuchten Quellen sind in diesem Kapitel in erster Linie Gesetze, Reglemente oder Lehrpläne, also staatsnahe und normative Dokumente. Ein letztes Kapitel beschäftigt sich schliesslich mit den Gründen des auf halbem Weg abgebrochenen Professionalisierungsprozesses.

Bloch folgt in ihrer Erklärung zumeist dem Topos der Theorie, der besagt, dass das Scheitern einer erfolgreichen Professionalisierung in nuce bereits in der Struktur des Gutes Bildung angelegt gewesen sei und daher für den Lehrberuf von Anfang an festgestanden habe. Während von den Professionen der Mediziner oder Juristen verwaltetes Wissen direkt an den Klienten angewendet werde, müsse das von Lehrkräften verwaltete Wissen, den Klienten selbst befähigen, es später aktiv anzuwenden (S. 535).

Über die ganze Arbeit hinweg wird also trotz Ablehnung einer teleologischen Sichtweise der Prozess der (Semi-)Professionalisierung als gegeben vorausgesetzt und demzufolge untersucht. Abstrakte historische Makroprozesse wie zum Beispiel die Sozialdisziplinierung oder die Industrialisierung werden ebenfalls als gegeben und wirkungsmächtig zugrunde gelegt. Ebenso geht Bloch von «einer gewissen Wirkung obrigkeitlicher Schulverordnungen auf die Schulwirklichkeit aus» (S. 183). Auch hier bleibt die Aussage ein Postulat, so dass Gesetze und Reglemente genauso wie die oben geschilderten Makroprozesse als Erklärungen für den Professionalisierungsprozess oder den generellen Wandel des Schulwesens hinzugezogen werden. Die zum Teil doch erhebliche Abweichung zwischen gesetzlicher Norm und dem von Bloch selbst geschilderten tatsächlichen Umgang damit wird leider immer wieder ausgeblendet. Ein Beispiel für eine solche Schilderung wäre etwa die Beschreibung, wie der Gemeinderat in Hirzel das Salär des einen Schulmeisters erhöht hat, was die Forderung des anderen Schulmeisters nach sich gezogen hat, ebenfalls besser entschädigt zu werden. Der Erziehungsrat, an den die Klage offenbar gelangt war, wollte aber nichts mit der Verteilung des Gemeindegutes zu tun haben und bat so den Inspektor um Vermittlung

(S. 250). Solche Hinweise auf den konkreten Umgang mit gesetzlichen Vorgaben oder das Aufzeigen von Entwicklungen, die nicht staatlich initiiert wurden, sind dann auch die stärksten Passagen des Buches. Interessant wäre es daher gewesen, diese fundierten Materialkenntnisse einzusetzen, um die Meistererzählung oder die Wirkung oben genannter Makroprozesse kritisch zu hinterfragen.

Gesamthaft legt Alexandra Bloch Pfister aber mit «Priester der Volksbildung» ein fakten- und quellenreiches Werk über die Entwicklung des Lehrerberufes in Zürich vor, das auch einen wertvollen und reichhaltigen Fundus an Material zur Geschichte der Zürcher Volksschule beinhaltet.



Alexandra Bloch: Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914. Zürich: Chronos 2007. 500 S. CHF 68.–, EURO 44.80 ISBN 978-3-0340-0799-3

### Anna Bütikofer: Staat und Wissen

*Eine historische Fundgrube zur pädagogischen Bildungsidee der Helvetik*

■ Urs Hardegger

Ausgangspunkt dieser an der Universität Bern vorgelegten Dissertation bildet die bildungspolitische und öffentliche Schulreformdebatte während der Helvetischen Republik (1798–1803). Anna Bütikofer analysiert darin die von 25 Autoren unabhängig voneinander eingereichten Ideen zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung. Diese Quellen bilden den «pädagogischen Ideenfundus» (S. 21), welchen die Autorin untersucht und der weiterführenden Forschung zugänglich macht. Damit will sie die Geschichte der Schule als Kontinuität öffentlicher Diskurse darstellen und nicht wie in der traditionellen Geschichtsschreibung als das Erfolgsprodukt einzelner Männer. Der Fokus wird dabei auf das Verhältnis von Politik und Pädagogik gelegt.

Um dies zu leisten, rekonstruiert sie zunächst die politischen und zeitgenössischen Schulverhältnisse (S. 33–64), stellt die Teilnehmer des pädagogischen Diskurses vor (S. 65–112), um dann vom vierten bis zum sechsten Kapitel (S. 113–216) in einem fiktiven Diskurs die Akteure ihre Ansichten zu republikanischen Erziehungs- und Unterrichtsideen, Schulstruktur und Nationenbildung äussern zu lassen. Im letzten Teil (S. 245–254) wird der Versuch unternommen, eine Bewertung der Debatte für die wei-

tere Entwicklung der modernen Schule vorzunehmen.

Tatsächlich ist diese «Transformation des traditionellen schweizerischen Republikanismus zu Formen der modernen Demokratie» (S. 12), wie Fritz Osterwalder in seinem Vorwort schreibt, für die schweizerische Schulgeschichtsschreibung von Bedeutung. Dies mit der – auch im Buch vorgenommenen – Einschränkung, dass es sich um Bildungskonzepte handelte, die in der damaligen Situation kaum reale Veränderungen bewirkten.

In der Einleitung diskutiert Bütikofer die Begleitumstände, in denen der helvetische Minister für Künste und Wissenschaften Philipp Albert Stapfer an die Öffentlichkeit trat, um Vorschläge zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung einzuholen. Es galt trotz der höchst instabilen politischen Verhältnisse eine Fülle von gesellschaftlichen, sozialen und politischen Herausforderungen zu bewältigen. Ein demokratisches Staatswesen sollte verwirklicht, der Fortschritt auf technischem und moralischem Gebiet befördert, der chancengleiche Zugang zu politischen Ämtern garantiert und eine einheitliche, zentralistische Republik mit einer nationalen Identität realisiert werden (S. 21).

Zu diesen Problembereichen bezogen die 25 Autoren Stellung. Sie bilden die Quellenbasis, auf der Bütikofer die virtuelle Schuldebatte rekonstruiert. Methodisch geschieht dies mit einer Kontextanalyse, in der die Debatte in ihrem Verwendungszusammenhang verortet wird. Dazu wird in Kapitel 2 und 3 der politische und soziale Kontext der Schreibenden dargestellt. Mit der von Bütikofer gewählten Strukturierung der Themen geht sie bewusst das Risiko ein, einen künstlichen, pädagogischen Zeitgeist der Helvetik zu konstruieren, in dem das Nichtgesagte und Abweichende unerwähnt bleiben. Tatsächlich fallen durch dieses Vorgehen originelle Ideen, die nicht durch Strukturmuster wie Trägerschaft, System, Aufsicht, Schuldauer, Lehrinhalt, Methodik und Lehrmittel zu fassen sind, unter den Tisch. Dieser Mangel relativiert sich durch die Tatsache, dass sämtliche Eingaben auf der mitgelieferten CD-ROM im Wortlaut nachgelesen werden können. Damit wird die vorgelegte Arbeit zu einer wahren historischen Fundgrube.

Zentral ist für Bütikofer die Frage, wer diese «schulpolitische Öffentlichkeit», die dem Aufruf zur Einreichung von Verbesserungsvorschlägen folgt, darstellt. Sie unterscheidet im dritten Kapitel vier Kategorien: Die Gelehrten, die Wissenschaftler, die Theologen bzw. Geistlichen und die Volksschullehrer. Ausschlaggebendes Kriterium zur Einteilung bilden die beruflichen Tätigkeitsfelder. Beispielsweise haben Gelehrte sich mehrere Wissensgebiete anzueignen und Wissenschaftler werden daran gemessen, ob sie empirisch arbeiten. Die Zuordnung zu den einzelnen Kategorien erscheint nicht immer einsichtig, und es stellt sich die Frage, welchen Nutzen die Kategorisierung tatsächlich bringt. Interessante Hinweise, von welcher «Öffentlichkeit» ge-

sprochen wird, ergibt eine sozio-professionelle Perspektive. Von 24 Autoren haben 22 eine höhere Schule besucht, elf davon sind Theologen (S. 76). Diese Tatsache relativiert die Aussagekraft des Begriffs «bildungspolitische Öffentlichkeit». Die Mehrheit der Vorschläge wird zudem von Bütikofer als «aufgeklärt» bezeichnet, einem häufig verwendeten Begriff, welcher von der Autorin nicht genügend reflektiert wird.

Bezüglich der Legitimationsmuster greift Bütikofer auf die bewährte Unterscheidung von klassischem resp. traditionellem und modernem Republikanismus zurück. Während traditionelle Republikaner den «Zustand der Unwissenheit und Rohheit» (S. 119) des Volkes durch staatliche Erziehung zur Tugend, Sittlichkeit und Arbeit überwinden wollen, versuchen Vertreter des modernen Republikanismus durch die Ausbildung der Vernunft, demokratische Rechtsgleichheit, bürgerliche Freiheiten und politische Repräsentation zu verwirklichen. Gerade diese Befähigung zur demokratischen Partizipation verlangt nach einem flächendeckenden, allgemein zugänglichen Bildungssystem, das über ein Mindestmass in Geographie, Geschichte, Naturkunde, helvetischer Sittenlehre und Tugenderziehung, politischer Ökonomie und Verfassungskunde verfügt.

Folgerichtig geht deshalb Bütikofer im fünften Kapitel auf die Vorstellungen der Zeitgenossen von einem linear aufgebauten gegliederten Bildungssystem (S. 165ff.) ein. Die überwiegende Mehrheit der Schreiber sieht im Staat den besten Garanten dafür, dass die Erziehung keine «einseitige Richtung» (S. 160) annehme, dass «alle Anlagen des Bürgers» (S. 161) entwickelt werden und ein minimaler Bildungsstandard garantiert werden kann. Verwirklicht werden soll dies mit einem säkularisierten Bildungswesen, der Einführung der staatlichen Schulpflicht und einer Finanzierung der Bildung durch Fonds. Mit der Implementierung von Erziehungsräten wollte man die kirchliche Aufsicht überwinden und die Schule gleichzeitig vor übermässiger staatlicher Einflussnahme schützen. Diese Reform war im Übrigen eine der wenigen, die in der Helvetik tatsächlich realisiert wurden.

Die Forderung nach Durchsetzung der Schulpflicht (S. 157ff.) dokumentiert das grosse Interesse der Gesellschaft an lese- und schreibkundigen Bürgern und einer allgemeinen Grundausbildung. Denn diese bildeten die Voraussetzung für die Ausgestaltung eines repräsentativ-demokratischen Staatswesens, die Etablierung eines einheitlichen Nationalstaates und das Vorantreiben der Industrialisierung. Fähigkeit und Leistung (S. 182ff.) werden von der Gesellschaft zu den zentralen Merkmalen erklärt, die über Erfolg und Aufstiegsmöglichkeiten der Bürger entscheiden.

Das gleiche gilt für die nationalintegrativen Bemühungen zur Erziehung einer einheitlichen helvetischen Nation (S. 217ff.). Die nationalen Bürgertugenden sollen durch einen schulischen, überkonfessionell christlichen Moralunterricht vermittelt wer-

den. Ob dies durch die Ausbildung der Vernunft oder durch autoritäre, physische und geistige Charakterbildung geschieht, bleibt in den Entwürfen umstritten.

Die Aussage Bütikofers allerdings, dass es bei den ausgewerteten Quellen keine konfessionsbezogenen Unterschiede bezüglich der Reformerwartungen und der Konzepte der Nationalerziehung gebe, muss aufgrund der speziellen Auswahl und der geringen Zahl der katholischen Teilnehmer (5) stark relativiert werden.

Bütikofer kommt zum Schluss, dass die eingereichten Vorschläge für die Ausgestaltung der öffentlichen Schule im Zuge der liberalradikalen Umwälzungen der 1830er-Jahre zu zentralen Eckpfeilern der Schule wurden. Darunter fallen: Die Einteilung des Unterrichts in Klassen und Fächer sowie portionierter Aufbau der Lerninhalte und danach ausgerichtete Lehrbücher. So wird im letzten Kapitel ihre These bestätigt, dass diese Bildungskonzepte letztlich das «Ideenmaterial» bilden, auf welches im 19. Jahrhundert beim Aufbau eines schweizerischen Volksbildungswesens – wenn auch in verschiedenen kantonalen Facetten – zurückgegriffen wird.

Zusammenfassend stellen die eingereichten Vorschläge eine grosse Fülle an Ideen, Erwartungen, Idealen und Utopien der Teilnehmer dar. Immer wieder schimmert die Erwartung durch, mit Hilfe einer guten Schulbildung soziale, gesellschaftliche und politische Veränderungen durchzusetzen. Diese staatspolitische Bedeutung wird im Buch plausibel herausgearbeitet. Mit ihrer Arbeit und der beiliegenden CD-Rom leistet Bütikofer auf jeden Fall einen wertvollen Beitrag zur Aufarbeitung der pädagogischen Bildungsideen der Helvetik.



Bütikofer, Anna: *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik*. Bern: Haupt 2006. 274 S. CHF 48.–, EURO 32.50 ISBN 978-3-258-06941-8

### Andreas Urs Sommer: *Sinnstiftung durch Geschichte?*

*History is philosophy teaching by examples*

■ Marc H. Lerner

In *Sinnstiftung durch Geschichte*, Andreas Urs Sommer has written an ambitious book that examines the relationship between history, philosophy and theology as well as how history was under-

stood in eighteenth century Europe. The ramifications of this work stretch to an investigation of the core meaning of the Enlightenment movement itself. He pursues this agenda by studying the emergence of *Geschichtsphilosophie* in the eighteenth century. The very phrase «philosophy of history» [my translation] reveals the interdisciplinary nature of the project. Sommer claims that understanding the philosophical debates over the nature of what history is about is essential to understanding the broader culture of the Enlightenment period. By looking at *Geschichtsphilosophie*, and specific variants such as *spekulativ-universalistische Geschichtsphilosophie*, Sommer ultimately seeks to discuss the nature of knowledge.

Sommer is not the first to write about the changing epistemology of the philosophes,<sup>1</sup> but he does so in a unusually comprehensive manner. *Sinnstiftung durch Geschichte* is comprehensive both geographically and thematically. Sommer writes about the Enlightenment as a European phenomenon and, refreshingly, actually has a fully European source base from which he makes his arguments. French, British, Italian, German and Swiss writers are all examples used by Sommer in his investigation. Additionally, Sommer takes a comprehensive thematic approach in tracing the emergence of a rational thought based conception of a unified theory of history. Claiming that *Geschichtsphilosophie* can be understood as the common daughter of *Historie* and *Philosophie*, Sommer blurs disciplinary lines in his quest to understand the sources of an Enlightenment conception of universal history (p. 461).

Researching the nexus of ideas and their cultural context presents certain methodological difficulties for any author. Is the best way to approach the problem to look at the individuals who discuss the ideas under study or to start from the themes themselves and to look at a variety of debates in which these themes are discussed somewhat shorn of their human context? Sommer attempts to solve this dilemma by offering both solutions. After an introduction that frames the themes he wishes to discuss, Sommer divides his work into two large sections. The first section *Formen, Inhalte und Adressaten* starts with the individuals who create the texts and ideas he wants to explore, while the second section, *Zur Topik der Geschichtsphilosophie*, takes a more thematic approach and examines core themes of the Enlightenment such as the the perfectibility of man, *Freiheit*, and progress. By using both these approaches Sommer allows the two parts to compliment each other hoping, I presume, to achieve a whole that is greater than the sum of each of its parts.

Like many of the important concepts associated with the Enlightenment (natural law theory or social contract thought, for example) the origins of *Geschichtsphilosophie* can be found in the theological tumult surrounding the emergence of Protes-

tantism. Sommer opens the first part of his book with a discussion of the evolving forms of theological historical thought. Starting with the differences between «*histoire sainte*» and «*histoire profane*» Sommer looks at the Catholic thinkers Tillemont, Fleury and Bossuet before comparing the Protestant theologically influenced historical thought of Gottfried Arnold, Jonathan Edwards and Johann Friedrich Wilhelm Jerusalem. As he works through some of the texts produced by each of these thinkers, Sommer justifies the theology-history disciplinary connections by pointing to the typical perception of the Hebrew and Christian bibles as both theological and historical sources.

It is, however, not until the thematic part II of his book, that Sommer really drives home this important point: the key element to this debate is the concept of contingency (p. 465f.). In the second section of part I, Sommer discussed a secular conception of universal history, which he argues emerges from the thought of rational empiricists such as Bayle, Bolingbroke and Vico. For Sommer, Bayle is the key transition figure, but contingency is the key concept. If history is dependent upon contingent human action, this is a sharp break from the theologians in terms of understanding the driving force of history. The key question confronting Enlightenment thinkers, whether natural law theorists or philosophers of history, is whether the progression of history is driven by a divine force or a more secular natural scientific determinant. Certainly these are the two extremes of the spectrum, but they are not entirely incompatible. During this transition period thinkers such as Turgot or Isaak Iselin find a middle ground in which «progress» is possible according to Turgot's Catholic theology or Iselin's moderate, Christian republican critique of Rousseau.<sup>2</sup> For Sommer, it is Kant who represents the culmination of this strain of experimental philosophical study of the mechanisms of history. In fact, the development ends with Kant's convergence of the philosophical and rational theological interests (p. 344).

In Part II of *Sinnstiftung durch Geschichte*, Sommer covers much of the same ground but from a radically different perspective. This time he begins with the themes as elements of a debate rather than with the individuals who debate them. The second part is also further subdivided, this time into three sections which examine different elements of the topic of *Geschichtsphilosophie*: *Ordnungsprinzip*, *Dynamisierungsprinzip* and *Kontingenzen*. It is this second section that I think is the really important part of the book; it is here that Sommer confronts the core themes of the Enlightenment through his study of the philosophy of history. A discussion of the nature of history is intimately related to ideas (and critiques) of progress, perfectibility of human society, individual freedoms and contingency. Sommer very elegantly finds the stress-points in these discussions located at the nexus of

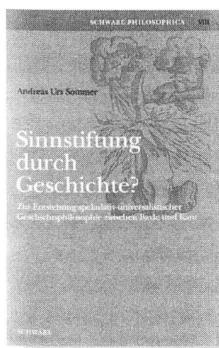
philosophy, history and theology.

My criticism of *Sinnstiftung durch Geschichte* is in many ways structural and perhaps unavoidable. *Sinnstiftung durch Geschichte* is based on Sommer's 2004 habilitation for the University of Greifswald and I am critical of the process of publishing an *Habilitationsschrift*, which I argue has unfortunate results (not only for Sommer) in the sense that important material becomes overshadowed by an exaggerated and over-theorized superstructure. Writing for a small committee rather than a broad interdisciplinary audience (which should be the intended target for the book) leads to the overemphasis on a theoretical framework and methodological purity. This results in the first section of Sommer's book consisting of a narrow analysis of the personal philosophy of each thinker and a lack of cultural context. He begins with a traditional intellectual history tracing the development from thinker to thinker of understandings of the philosophy of history. In the English speaking academic world, this style of argument is associated with Arthur Lovejoy's *The Great Chain of Being*.<sup>3</sup>

The serial presentation of one person's thought after another is less effective than the part II presentation of a conversation about the nature of history which pulls in contributions from many different participants in the debate. The strength of Sommer's thematic part II and the combination of both parts allows the reader to draw useful understanding from his tracing of the origins of the concept of *Geschichtsphilosophie*. While, I am willing to concede the possibility that without the initial introductory section I may have had more difficulty following the conversation, I still argue that the structure of his book leads to the overshadowing of the really valuable parts of Sommer's argument. 300 pages of laying the groundwork for his most important analysis only serves to obscure it. Sommer's work would be much more accessible to the entirety of his interdisciplinary audience if he were allowed to get straight to his most interesting material. The end result is that *Sinnstiftung durch Geschichte* becomes more of a reference book than a tight argument worth reading cover to cover. If one wants an introduction or refresher to the works of these Enlightened thinkers, the encyclopedic first section of the book is quite useful and I expect that I will continue to use it in such a manner. The valuable cultural contextual argument for experts in the field, however, can be found in part II. Additionally, to some degree, *Sinnstiftung durch Geschichte* suffers from the curse common to all good interdisciplinary work; at times it is too philosophical for my desire for more historical context and I am sure that many members of philosophy departments find it too historical for their tastes. In this case, the fault may be with the reader rather than the author.

#### Anmerkungen

- 1 See e.g. Robert Darnton: *Philosophers Trim the Tree of Knowledge: The Epistemological Strategy of the Encyclopédie*. Chapter 5 of: *The Great Cat Massacre and other Episodes in French Cultural History* (1985) originally presented as a lecture at the Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel (May 1981).
- 2 See also the next volume in the same *Schwabe Philosophica* series edited by Helmut Holzhey and Wolfgang Rother. Béla Kapossy: *Iselin contra Rousseau: Sociable Patriotism and the History of Mankind* (2006).
- 3 Arthur Lovejoy: *The Great Chain of Being: A Study of the History of an Idea* (Cambridge, MA, 1948) cited by Sommer in his bibliography, p. 530.



Andreas Urs Sommer:  
Sinnstiftung durch Geschichte? Zur Entstehung spekulative-universalistischer Geschichtsphilosophie zwischen Bayle und Kant.  
Basel: Schwabe Verlag 2006.  
580 S.  
CHF 82.–, EURO 57.50  
ISBN 978-3-7965-2214-7

#### Stefan Haas: *Die Kultur der Verwaltung*

Historische Implementationsforschung, systemtheoretische Geschichtswissenschaft oder Kulturgegeschichte der Verwaltung?

■ Michael Geiss

Mit Stefan Haas' *Kultur der Verwaltung* ist nun neben Achim Landwehrs Untersuchung der *Policey im Alltag* (2000) eine weitere grosse Studie erschienen, die das Instrumentarium der Implementationsforschung auch für die Geschichtswissenschaft zu nutzen versucht. Ging es Landwehr darum, ein neues, nicht-dualistisches Verständnis frühneuzeitlicher Herrschaft zu gewinnen (Landwehr 2000, S. 6; S. 9ff.), konzentriert sich Haas auf die Implementation einer modernen Verwaltungsstruktur im Zuge der preussischen Reformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Die Vorhaben der beiden könnten gegensätzlicher nicht sein. Soll bei Landwehr anhand einer implementationstheoretischen Perspektive die anachronistische Unterstellung hinterfragt werden, der frühneuzeitliche Staat sei verwaltungstechnisch bereits voll erschlossen und die Bevölkerung von oben her regierbar, möchte Haas das Zustandekommen der heute immer noch greifenden und sich weiterhin ausdifferenzierenden Verwaltung rekonstruieren. Es sind also nicht zum Beispiel die Implementation der Agrar- oder Bildungsreform, die ihn interessieren, sondern die Einrichtung und Stabilisierung der modernen Verwaltung selbst. Ihre Entstehung verortet Haas in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, womit nicht nur die eigentlichen Reformjahre, sondern auch deren Vorgeschichte und die Geschichte nach

dem vermeintlichen Scheitern in den Blick kommen.

Die Untersuchung gliedert sich in acht Kapitel, denen eine Einleitung mit theoretischen Reflexionen voransteht. Im ersten Teil rekonstruiert Haas das Zusammenspiel von Problem- und Motivlage am Anfang des 19. Jahrhunderts, das notwendig gewesen sei, um die Reformen zu initiieren. Auf eine vielschichtige Problemlage sei von den preussischen Reformern laut Haas mit äusserst disperaten Versuchen, den Problemen verwaltungstechnisch beizukommen, reagiert worden. Einmal implementiert sahen sich die Behörden somit nicht als Gegenstand eines einheitlichen Reformprogramms, sondern mussten sich unterschiedlichsten strukturellen Widerständen stellen und mit in sich widersprüchlichen und wenig einheitlichen normativen Vorgaben kämpfen.

Die moderne Verwaltung, deren Implementation Haas untersucht, wurde in Form der Behörde realisiert. Die strukturellen und rechtlichen Aspekte dieser Behörden werden im zweiten Teil dargestellt und auch im Bezug auf die verwaltete Bevölkerung thematisiert. Der Autor zeichnet das Bild einer preussischen Administration, die zuletzt «bis in die kleinsten Äste vorgedrungen» (S. 117) sei. Es fällt auf, dass die Implementation aus Sicht der Verwaltung und nicht der Verwalteten erzählt wird. Letztere auch in den Blick zu nehmen, sei laut Haas nicht Aufgabe der Historischen Implementationsforschung, sondern vielmehr ein «sozialhistorisches Thema» (ebd.).

Im dritten Teil geht Haas auf die verwendeten Implementationsstrategien ein. Da die von den Reformern imaginierte und die reale alltägliche Verwaltungspraxis sich keineswegs entsprachen, galt es, die Verfahrenswege immer wieder zu überarbeiten und so das Ziel der einheitlichen Verwaltung nicht aus den Augen zu verlieren. Im Text ist unter anderem von «Feedback-gesteuerten Anpassungen» (S. 139) die Rede. Außerdem wurden den Beamten Anreize, sich reformkonform zu verhalten, wie Karrieren, Altersversorgung, finanzielle und symbolische Vergütungen, zum Beispiel Titel oder Orden, gegeben. Selten hingegen wurden Sanktionen verhängt.

In den folgenden Kapiteln wechselt Haas von der normativen Ebene auf die des Verwaltungshandelns und untersucht, worin die empirische Verwaltungsrealität tatsächlich bestand. Er verweist im vierten Kapitel auf die Bedeutung von Akten und Formularen für – wie auch an anderen Stellen formuliert Haas hier im Duktus der Luhmannschen Systemtheorie – den selektiven Zugriff auf eine komplexe Umwelt. So wird «Kommunizieren» auch als die «primäre Tätigkeit von Verwaltungen» (S. 233) begriffen und Verwaltungsberichte als «Selbstbeobachtungsmedien des administrativen Systems» (S. 265) bezeichnet. Ab und an stellt sich beim Lesen die Frage, ob die Arbeit mit *System der Verwaltung* nicht besser betitelt gewesen wäre.

Die kulturgeschichtliche Perspektive greift Haas dann im sechsten Kapitel aber wieder stärker auf. Er fokussiert auf die Funktion von Symbolen wie Siegel, Initiationsriten, Titel und Dienstjubiläen, die es den Beamten ermöglichen, sich auch nach aussen darzustellen und abzugrenzen. Im siebten Kapitel steht die Uniform als wahrscheinlich das bekannteste Beispiel für die Selbstinszenierung des preussischen Beamten im Zentrum. Haas eröffnet diesen Teil mit einer modegeschichtlichen Kontextualisierung, um dann den schwierigen Weg der Uniformierung der Verwaltungsbeamten nachzuzeichnen. Die Ziviluniform erscheint in diesem Zusammenhang als eine «Bekenntniskleidung» (S. 372), die die Zugehörigkeit des Einzelnen zum administrativen System anzeigen. Standesunterschiede konnten mit der Uniform nivelliert, Rangunterschiede hingegen hervorgehoben werden.

Im achten und letzten Kapitel spielt der Autor das schwierige Verhältnis der Kultur der Verwaltung und der Verwalteten anhand der Verwaltung des Begräbnisses implementationstheoretisch durch. In diesem äusserst lesenswerten Kapitel wird zumindest ansatzweise deutlich, dass sich die Implementation einer neuen Verwaltung auch in Auseinandersetzung mit den Empfängern des Programms abspielt. Die Öffnung hin zur Kultur der Verwalteten wird aber im nächsten Schritt sofort wieder zurückgenommen. Haas stellt hier die Bedeutung der behördlichen Archive dar. Diese an- und abgelegten Akten erst hätten es ermöglicht, dass sich die behördliche Kommunikation immer zunächst auf sich selbst bezog und in diesem Modus selektiv auf die möglicherweise störende Umwelt zugreifen konnte.

Haas hat mit der *Kultur der Verwaltung* eine äusserst vielschichtige, aufgrund des sozialwissenschaftlichen Vokabulars manchmal etwas sperrige, dennoch inspirierende Arbeit vorgelegt. Ob es sich aber tatsächlich um einen Beitrag zur Historischen Implementationsforschung handelt, könnte zumindest diskutiert werden. In der bisher nicht erörterten theoretischen Einleitung kündigt Haas an, die Implementationsperspektive kultur- und kommunikationsgeschichtlich zu reformulieren. Diese Reformulierung läuft jedoch darauf hinaus, dass der Gegenstand und Prozess der Implementation häufig gar nicht mehr richtig greifbar wird. Vielmehr liefert Haas eine systemtheoretische Beschreibung der preussischen Verwaltung als einem operational geschlossenen und symbolisch stabilisierten Kommunikationssystem, das die Bevölkerung nur noch anhand des eigenen Codes verwalten kann. Das ist zwar durchaus spannend zu lesen. Inwiefern die von Haas referierten Quellen diese Interpretation aber tatsächlich stützen, bleibt an zu vielen Stellen offen und liesse sich auch unter implementations-theoretischen Gesichtspunkten untersuchen, wenn die Bevölkerung in die Analyse miteinbezogen würde.

## Literatur

Landwehr, Achim (2000): *Policey im Alltag. Die Implementation frühneuzeitlicher Policeyordnungen in Leonberg*. Frankfurt am Main: Klostermann



Stefan Haas: *Die Kultur der Verwaltung. Die Umsetzung der preussischen Reformen 1800–1848*. Frankfurt: Campus 2005. 480 S. CHF 78.–, Euro 45.– ISBN 978-3-593-37695-0

## Eckhardt Fuchs (Hrsg.): *Bildung International*

*Ein sehr empfehlenswerter Einstieg in die Diskussion um die Geschichte und die nationalen Bedingungen der Internationalität von Bildung*

■ Sebastian Manhart

Eine international vergleichende Perspektive ist in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion immer noch eher die Ausnahme. Dieses Defizit beruht aber nicht so sehr auf einer verbreiteten Abstinenz gegenüber der Methode des Vergleichs. Ein vergleichendes Vorgehen findet man auch in der deutschen Erziehungswissenschaft recht häufig. Schliesslich beruht jede historische Darstellung implizit oder explizit auf einem Vergleich, entsteht der Sinn einer historischen Darstellung doch aus der nur vergleichend zu bearbeitenden Differenz von jetzt und damals. An historischen Darstellungen herrscht nun aber auch in der deutschen Erziehungswissenschaft eigentlich kein Mangel. Was aber weitgehend fehlt, ist eine Forschungstradition, die international vergleichend vorgeht. Dies macht auch der von Eckhardt Fuchs herausgegebene Band *Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen* noch einmal deutlich. Denn die darin enthaltenen Beiträge zeigen, welche Vielfalt möglicher Forschungsperspektiven, Untersuchungsgegenstände und methodischer Ansätze mit einer internationalen Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Forschung verbunden ist, und in welchem Masse diese Internationalität der deutschen Debatte bisher oft fehlt. In den 13 Beiträgen dieses Buches finden sich Studien zur vergleichenden Entwicklung erziehungswissenschaftlicher, bildungsreformerischer und bildungspolitischer Diskurse, Untersuchungen zur Wirkung inter- und transnationaler Institutionen auf national organisierte Bildungs- und Sozialsysteme sowie Darstellungen der Konsequenzen einer internationalen Orientierung einzelner Institutionen. Dabei werden sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren genutzt, wird sowohl länder-

übergreifend synchron als auch diachron vorgegangen.

Gleich der erste Beitrag des Bandes, Jürgen Oelkers Rekonstruktion der Nationalisierung der deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion, deren Effekt unter anderem ihre wachsende Bedeutungslosigkeit im Ausland gewesen ist, legt denn auch den Finger in die Wunde einer in dieser Hinsicht problematischen deutschen Tradition der Reflexion über Bildung und Erziehung. Die Studie von Martina Späni, Bernard Schneuwly und Rita Hofstetter zur Akademisierung der Schweizer Pädagogik zeigt zugleich, dass die Erziehungswissenschaft in der Schweiz, wenn auch bezeichnenderweise nur im französischsprachigen Teil des Landes, sehr viel früher als in Deutschland personell wie inhaltlich stärker international orientiert gewesen ist. Es wird deutlich, dass es vor allem auch von nationalstaatlichen Entwicklungsmustern, lokalen Kontexten sowie sprachlich-kulturellen Zusammenhängen abhängig ist, wie international die Bezüge pädagogischer Diskussionen und Massnahmen im Bildungssystem eines Landes sind. Das zeigt an einem ganz anderen Gegenstand auch die Studie von Marcelo Caruso zur Übernahme und Umgestaltung der Bell-Lancaster-Methode in Kolumbien. Die Ähnlichkeit der Rezeption dieser Unterrichtsmethode in Spanien und Kolumbien wird durch die religiös-kulturellen Bindungen an das ehemalige Mutterland vermittelt. Dieses Beispiel ist deshalb so instruktiv, weil die Übernahme der Methode in Kolumbien eigentlich als Versuch einer bewussten Loslösung von Spanien und als Element der Grundlegung einer eigenständigen Nation gedacht war. Vor dem Hintergrund der damit angedeuteten komplexen Voraussetzungen einer internationalen Verbreitung von Erziehungsdiskursen und Bildungspraktiken verwundert es nicht, dass der internationale Vergleich von Bildungseinrichtungen nicht nur eine erziehungswissenschaftliche, sondern auch eine bildungspolitische Funktion hat. Spätestens seit dem 19. Jahrhundert dient er vor allem der Munitionierung von Reformbewegungen im nationalen Kontext, wie eine Reihe von Beiträgen aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln zeigen. So verweist Philipp Gonon im Rahmen einer Typologie der Bildungsreise für das 19. Jahrhundert darauf, wie die Wahrnehmung ausländischer Bildungsinstitutionen je nach Motivation zur Kritik oder Bestätigung nationalstaatlicher Bildungseinrichtungen verwendet wird. Dies geschieht offenbar ganz unabhängig davon, wie systematisch und genau die Erkundung dieser Bildungseinrichtungen gewesen ist. Diesen Eindruck bestätigt die hochselektiv verlaufende Rezeption des deutschen Universitätsmodells in Frankreich und den USA, wie auch die über Deutschland vermittelte amerikanische Rezeption Rousseaus in der Debatte um die Reform der Lehrerausbildung nach dem Bürgerkrieg, wie Gabriele Lingelbach und Daniel Tröhler in ihren Beiträgen deutlich machen.

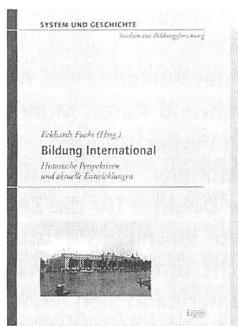
Eine grosse Stärke dieses Sammelbandes liegt

nun darin, dass die Darstellung der im 19. Jahrhundert vor allem über individuelle Akteure verlaufende Internationalisierung des Bildungsdiskurses, durch Beiträge ergänzt wird, die die Internationalisierung eines edukativen Multilateralismus seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts beschreiben. So stellt Eckhardt Fuchs die Rolle des Völkerbundes für die Zwischenkriegszeit dar, während Karen Mundy die vielfältigen institutionellen Verflechtungen und Einflüsse zahlreicher internationaler Organisationen auf die bildungspolitische Debatte für die Zeit nach 1945 betrachtet. Konkrete Beispiele diskutieren Gilsang Lee, der den recht unterschiedlichen Umgang und Erfolg mit den amerikanischen ‹Erziehungsmisionen› in Korea und Japan in der Nachkriegszeit untersucht, und Angela C. de Siqueira, die die Rolle der Weltbank für die Reform des Höheren Erziehungswesens in Chile und Brasilien herausarbeitet. Die besonderen Bedingungen im chinesischsprachigen Raum nehmen zwei Beiträge zur Geschichte und Gegenwart der Universitäten in China (Hayhoe) und zur Situation der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in China, Taiwan, Hongkong und Macau (Mark Bray/Gui Qin) in den Blick.

Ohne Zweifel würden viele Artikel davon profitieren, wenn sie eine stärkere Auseinandersetzung mit der Methode des Vergleichs und vor allem auch der gesellschaftstheoretischen Basis einer international vergleichenden Perspektive enthielten. Allerdings kann man im Rahmen eines Sammelbandes detailliertere Theorieentwürfe gerade in den stärker empirisch angelegten Artikeln nicht erwarten. Einige Beiträge verzichten allerdings auf jegliche Andeutungen dieser Art, was dann doch bedauerlich ist. Denn dieses Buch zeigt ja, dass sich weder das Begriffspaar national/international einfach von selbst versteht, noch dass es für den internationalen Vergleich und die Bewertung seiner Ergebnisse folgenlos bleibt, welchen Begriff man sich von der sozialen Basis einer internationalen oder gar globalen Bildungsgemeinschaft macht. Für eine Lektüre, die der Klärung dieser Voraussetzungen eigentlich bedarf, ist es daher vielleicht nicht ganz glücklich, dass die nicht nur in diesem Punkt besonders ertragreichen Beiträge von Fuchs, Mundy und Caruso erst in der zweiten Hälfte des Buches zu finden sind. Was für Folgen es hat, wenn man die einem Vergleich zugrunde liegenden Begriffe und damit die eingenommene Perspektive nicht hinreichend klärt, zeigt der Beitrag von Anthony R. Welch, der unentschieden zwischen bildungspolitischer Polemik, Datenauswertung und Begriffsklärung oszilliert und daher im Ergebnis gegenüber dem ansonsten zumeist hohem Niveau der anderen Beiträge des Bandes deutlich abfällt.

Trotz dieser kleinen, für einen Sammelband wohl unvermeidlichen Einschränkungen bietet die in ihm enthaltene aufeinander verweisende Vielfalt historischer und systematischer Perspektiven einen sehr guten Überblick über das Problemfeld der Internationalisierung im Bildungsbereich. Das Buch kann

daher nicht nur im Hinblick auf einzelne Artikel, sondern gerade in seiner Gesamtheit zur Lektüre nur empfohlen werden.



Eckhardt Fuchs (Hrsg.):  
Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen. Würzburg: Ergon Verlag 2006, 390 S. Euro 45.- ISBN 978-3-89913-486-5

### Helmut Fend: Geschichte des Bildungswesens

*Schulgeschichte in der «longue durée»*

■ Fritz Osterwalder

Wenn einer der erfahrensten und anerkanntesten empirischen Bildungs- und Schulforscher des deutschsprachigen Raumes zum Abschluss seiner akademischen Karriere eine *Geschichte des Bildungswesens* vorlegt, dann sollte das in der erziehungswissenschaftlichen, aber auch in der bildungspolitischen Öffentlichkeit, die vollständig im Bann der empirischen Grossstudien stehen, aufhorchen lassen.

«Meine über viele Jahre sich erstreckenden Bemühungen, Bildungssysteme zu verstehen, haben zwingend ergeben, dass dies ohne historische Rekonstruktionen ihrer gegenwärtigen Gestalt nicht möglich ist. Eine Generalisierung dieser persönlichen Erfahrung führt zur Einschätzung, dass historische Kenntnisse in keiner professionellen pädagogischen Ausbildung, etwa in der Lehrerbildung fehlen sollten» (S. 15), postuliert Fend gleich zu Beginn seines neuesten Buches.

Dass er dieser Erfahrung und ihrer Generalisierung – und dies gleich vorweg – ein historiographisch und didaktisch hervorragendes und beeindruckendes Lehr- und Studienbuch folgen lässt, ermöglicht es auch, sein Postulat in der Lehrerbildung sogleich umzusetzen. Gleichfalls sollte es aber auch für die historische Bildungsforschung als Ansporn dienen, ihre Forschungsergebnisse nicht nur in den unzähligen Sammel- und Kongressbänden regelmäßig zusammenzutragen, sondern gleichfalls im Hinblick auf die von Fend monierte Bedeutung der historischen Erziehungswissenschaft in Form von Lehr- und Studienbüchern, die einen langen Transformationsprozess erfassen, verfügbar zu halten.

Fends *Geschichte des Bildungswesens* nimmt einen doppelten theoretischen Ausgangspunkt: Zum einen legt er der Geschichte des Bildungswesens seine «Neue Theorie der Schule» (2006) zugrunde. Schule und Bildungswesen werden verstanden als

institutioneller Akteur, der mit einem inhaltlichen Programm Kulturvermittlung bzw. Menschenbildung betreibt. Der institutionelle Akteur entsteht und wird aufrechterhalten durch eine Reihe von Regelungen, operativen Verfahren und individuellen Akteuren, die das Programm in einem standardisierten Verfahren umsetzen. Er entsteht in einem langgestreckten historischen Prozess, fest eingebunden in den kulturellen Kontext, in dem das Programm fixiert und adaptiert wird und der gleichermaßen durch den institutionellen Akteur reproduziert wird. Die Genese und Entwicklung des institutionellen Akteurs erfolgt in Auseinandersetzung von und mit externen individuellen und kollektiven Akteuren, die ihr Interesse bezüglich des Programms und des Akteurs historisch artikulieren. Der institutionelle Akteur Bildungswesen und sein Programm wurden in seinen ersten Entwicklungsphasen vor allem getragen durch die westlichen Amtskirchen, die im 18. und 19. Jahrhundert dabei durch den modernen Staat abgelöst und zunehmend weltweit universalisiert wurden. Im Gegensatz zu einer der besten modernen Schulgeschichten, Antoine Prosts *Geschichte der französischen Schule* (1968) beschränkt sich Fend nicht auf die Geschichte der modernen Systembildung im 19. und 20. Jahrhundert, sondern er geht auf die lange Geschichte der Genese der einzelnen Institutionen und Programme ein, aus denen die modernen Systeme entstanden.

Fend ordnet das Entstehen des institutionellen Akteurs, seines Programms der universellen Menschenbildung und seine Durchsetzung in die Modernisierungsthese Max Webers, in die These über den okzidentalen Sonderweg ein. In dem Sinne wird die Formierung des Akteurs und seine allgemeine Wirkung in der westlichen Gesellschaft als eines der entscheidenden Elemente interpretiert, das die Herausbildung der kapitalistisch rationalisierten Gesellschaft und Lebensführung in Westeuropa mit ihrem globalen Anspruch und Durchsetzungsvermögen erklärt. Weber erklärt die westliche Modernisierung, den westlichen Kapitalismus, nicht allein durch die Entwicklung der technischen Produktivkräfte, sondern vor allem auch durch «einen spezifisch gearteten Rationalismus der okzidentalen Kultur» und der «Fähigkeit und Disposition der Menschen zu bestimmten Arten praktisch-rationaler Lebensführung», dem «Entstehen einer Wirtschaftsgesinnung» (Weber 1947, S. 12). Das Entstehen der Kultur und Gesinnung, die den modernen westlichen Kapitalismus ermöglichte, erklärt Weber im wesentlichen durch die Entwicklung des westlichen Christentums, seiner Kirche, und vor allem ihres Dogmas und der Glaubenspraxis im Kontrast zu den andern Weltreligionen. Fend fügt das Entstehen und die Entwicklung des institutionellen Akteurs Bildungswesen in diese Entwicklung von Kirche und Glaubenspraxis ein, aus der er sich erst in der neueren Zeit zu emanzipieren beginnt. Das westliche Bildungswesen und die sich entwickelnde vollständige Beschulung der westlichen Bevölke-

rung im 19. Jahrhundert haben wesentlich dazu beigetragen, die christliche Kirche auf die rationale Welthaltung einzustellen und die entsprechende «Gesinnung», Inhalte, in der ganzen Bevölkerung zu verbreiten.

Es geht also in Fends Schulgeschichte nicht allein um die Institution Schule und die Sozialstrukturen, sondern der Inhalt, die Kultur, die das Bildungswesen verbreitet und erzeugt, und ihre historische Transformation stehen im Zentrum der Argumentation.

Dabei werden fünf historische Schwerpunkte gelegt, Sattelzeiten bestimmt, in denen das Bildungswesen wesentlich transformiert wurde.

In einem ersten Schritt wird die Spezifität der Welthaltung des Christentums gegenüber den anderen Weltreligionen im Sinne Max Webers definiert. Dabei wird die innerweltliche Askese, die Weber ursprünglich als eine Besonderheit des neuzeitlichen protestantischen Christentums bestimmte, dem Christentum schlechthin zugemessen (S. 37), aus der die christliche Erziehungsethik entsteht, auf deren Grundlage die Verchristlichung der römischen Welt und ihres Bildungsanspruchs vor sich geht. Für die Entwicklung des Bildungswesens entscheidend ist dabei die Herausbildung der eigenständigen römischen Amtskirche, welche die Kanonisierung und Kontinuität der Lehre, ihrer Verbreitung und die Pflege eines entsprechenden Expertenstandes in ganz Westeuropa sicher stellen konnte. Der Transformationsprozess der lateinischen Kultur, der hellenischen rhetorischen Menschenbildung des weltlichen freien und mächtigen Bürgers in den christlichen klösterlichen und städtischen Schulen zur Menschenbildung des jenseitigen geistigen Menschen, gipfelt nach Fend schliesslich in der Herausbildung von eigenständigen, korporativen Akteuren, den mittelalterlichen Universitäten, die ein Expertentum institutionalisieren (S. 66), das sich mit der Reaktivierung des verschütteten – antiken-heidnischen – Wissens und seiner Integration in die christliche Religion beschäftigte. Als externer Akteur zeigte nicht nur die Kirche, sondern die sich zunehmend etablierende und sich verselbständigte weltliche Macht, der Kaiser und die Städte, Interesse an diesem Expertenwissen und der neuen Institution, die sich über ganz Europa zu verbreiten begann.

Im zweiten Schritt wird die Transformation der Renaissance bearbeitet, die Fend unter dem Gesichtspunkt der Säkularisierung, des Standes der Experten für Wissen und Lehren, wie auch der Kultur und des Bildungsprogramms untersucht. Weltliche Bildungsträger, der städtische Gelehrte und Lehrer, und eine unterrichtsmethodische Neuorientierung werden dabei formiert, die auf das neu «erfundene Individuum» (S. 96) und das «ideale Menschentum als säkulare Form des Bildungsweges» (S. 98) abziehen.

Der dritte Transformationsprozess, der Prozess der Alphabetisierung, die Volksbildung, der bis zu

seiner vollständigen Durchsetzung im voll ausgebildeten institutionellen Bildungswesen im 19. Jahrhundert wirkt, wird von Fend mit der Reformation gleichfalls in der religiösen Entwicklung, der Personalisierung und Individualisierung des Zugangs zum Glauben angesetzt: «Es waren auch im Christentum weder ökonomische Motive ..., noch politische Gründe, etwa jene der besseren Regierbarkeit, die die Notwendigkeit der Alphabetisierung nahe legten, sondern religiöse Motive» (S. 116).

Im vierten Transformationsprozess, der Aufklärung im 18. Jahrhundert, im Kontext der weitgehenden Säkularisierung des Wissens in der Empirie, im Umfeld des Entstehens des neuzeitlichen Verwaltungsstaates und der modernen Demokratie wird die Pädagogik selbst, die Theoriebildung und die pädagogischen Ansprüche und Erwartung, umgeformt. Pädagogik als Wissen, Erziehung als Prozess und Schule als Institution werden ausserhalb des Rahmens von Kirche und Theologie wahrgenommen. Konzepte einer institutionell vereinheitlichten und rationalisierten Volksschule, die Formierung von einheitlichen Bildungssystemen, die sich auf weltliche Menschenbildung beziehen, rücken ins Zentrum; Schule wird dem Zugriff des externen Akteurs Kirche zunehmend entzogen. Dabei stellt Fend für das 19. Jahrhundert zwei unterschiedliche Typen des Systembildungsprozesses vor, ein republikanischer Weg, der den Akteur Schule vor allem in die moderne demokratische Öffentlichkeit einbaut, und den Weg, der über eine starke Koppelung mit der staatlichen Verwaltung führt. Aber auch hier wird festgehalten, dass es sich bei beiden Modellen um kulturelle Revolutionen handelt, die Menschenbildung auf Rationalität des Staates oder der Öffentlichkeit ausrichten, die von einem kulturellen, politischen und nicht von einem ökonomischen Menschenbildungsprogramm ausgeht: «Das Besondere der mitteleuropäischen Entwicklung des Bildungswesens ist u.a. darin zu sehen, dass sie primär politisch und nicht ökonomisch motiviert war» (S. 179).

Die abschliessende Transformation beschreibt Fend ausgehend von der Entwicklung im 20. Jahrhundert. Der Prozess des Ausbaus und der Expansion der Systeme, der Professionalisierung des Bildungswesens und der Universalisierung von Bildung ist begleitet durch die zunehmende Bedeutung eines dritten externen Akteurs. Neben die historischen externen Akteure Kirche und Staat tritt die Wirtschaft und ihre Programmatik mit Ansprüchen an den Akteur Bildungswesen. Der im Okzident entstandene institutionelle Akteur Bildungswesen, der wesentlich den westlichen Sonderweg, der mit der christlichen Religion eröffnet werde, geprägt hat, bzw. durch diesen Sonderweg selbst geprägt wurde, seine Normen und seine Formen werden selbst globalisiert.

Zur Rekonstruktion dieser historischen Entwicklungen, die in Westeuropa zu einem die ganze Bevölkerung gleichmässig erfassenden Bildungsakteur

geführt hat, greift Fend mit beeindruckender Ein- und Übersicht auf die bildungsgeschichtliche Forschung zurück. Dabei umgeht er allerdings – und das soll hier besonders hervorgehoben werden – die besondere Gefahr der Grossthesen im Stile Webers, der die Historiographie immer wieder erlegen ist. Weber selbst ging in seiner These ursprünglich von einer besonderen Entwicklung des Westens auf Grund des *protestantischen* Christentums aus. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wurde die These schrittweise auf das ganze *westliche* Christentum ausgeweitet, und der sogenannte westliche Sonderweg erschien zunehmend wie eine lineare, logische Abfolge, die vom Untergang Weststroms bis zum Siegeszug des westlichen Kapitalismus im ausgehenden 19. Jahrhundert führte. Konträre Entwicklungen werden ausgeblendet, die moderne westliche Gesellschaft erscheint als die Bündelung aller innovativen Kräfte der Geschichte.

Fend stellt in seinem Buch seine These soweit hinter die historischen Darstellungen zurück, dass auch Auseinandersetzungen und Alternativen zur mehr oder weniger dominanten Entwicklung, oder auch innerhalb dieser Transformationen sichtbar werden. Dass dies nicht überall gleich sicher gelingt, ist bei einem derart weiten Blick über die Zeit, aber auch über die wissenschaftliche Literatur unausweichlich. In der Erwartung, dass diesem Buch viele weitere Auflagen und Neubearbeitungen durch den Autor sicher sind, seien hier die Teile der Argumentation erwähnt, in denen die These unter Umständen die historische Entwicklung zu stark verdeckt.

Die Vorstellung der exklusiv kirchlichen Fortsetzung, Umformung und Integration der antiken Bildungs- und Schultradition, wie sie Fend entsprechend der Weberschen These in der ersten Transformation beschreibt, wird durch die nach wie vor massgebenden Arbeiten von Pierre Riché und seiner Mitarbeiter zumindest mit bedeutenden unterschiedlichen Schattierungen gezeigt, in denen auch andere Interessen der städtischen Laien und später der entstehenden höfischen Kultur virulent zur Geltung gebracht werden (Riché 1979). Schliesslich ist die lateinische Schultradition nie allein eine kirchliche geworden, sondern immer auch die römisch-zivile geblieben, aus der sie hervorging.

Die Identifikation der Reformation mit der Perspektive Volksbildung – eines der Lieblingsthemen der deutschen Schulgeschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts, die mit Luther den Beginn der eigentlichen, der deutschen Pädagogik ansetzte – wird weder durch die älteren Untersuchungen von Kaemmel (1882), noch durch die neueren Regionalstudien bestätigt. Vielmehr ist bereits seit dem 15. Jahrhundert eine Verdichtung des niederen Schulwesens quellenmäßig erfasst, die aus anderen als direkten religiösen Motiven motiviert war. Die Konfessionalisierung und der staatlich-kirchliche konfessionelle Zugriff nach der Reformation hat diese Entwicklung sogar behindert und stellenweise zu-

rückgedrängt. Vielmehr sind es auch die kommunalen Lebensformen und Kulturen, die während der fragmentierten Expansionsphase des niederen Schulwesens im 17. und 18. Jahrhundert gleichfalls bedeutende Impulse vermittelt haben, die kaum allein unter dem Aspekt der Konfessionalisierung subsummiert werden können.

Umgekehrt hingegen dürfte die angebliche «Entdeckung des Individuums» (S. 96) in der Renaissance, wie auch die Grundlegung der «Auffassung des Kindes und seiner Entwicklung» (S. 142) durch Rousseau viel mehr in der Tradition und Kontinuität des religiösen Zuschnitts auf Erziehung und Bildung in der Neuzeit stehen, als dies die Sicht des 19. und 20. Jahrhunderts wahrhaben wollte, auf die Fend rekurriert.

Abschliessend soll festgehalten werden, dass sich gerade auch in diesen mentalitäts- und kontextgeschichtlich entscheidenden Perspektiven auf Erziehung und das Bildungswesen Fends Bearbeitung der Geschichte der Schule im Rahmen der These Webers als ausserordentlich fruchtbar erweist. In diesem Sinne ist dem Buch nicht nur eine grosse Verbreitung als Lehr- und Studienbuch zu wünschen, sondern die bildungshistorische Forschung tut gut daran, sich mit seiner hervorragend explizierten These auch aus der Perspektive ihrer Ergebnisse auseinanderzusetzen.

## Literatur

- Kaemmel, Heinrich Julius: Geschichte des Deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig 1882  
Prost, Antoine: Histoire de l'enseignement en France 1800–1967. Paris 1968  
Riché, Pierre: Écoles et enseignement dans le Haut Moyen Age. Fin du Ve siècle – milieu du XIe siècle. Paris 1979  
Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. 4. Aufl. Tübingen 1947.



Helmut Fend: Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturräum.  
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, 265 S.  
CHF 39.–, Euro 22.90  
ISBN 3-531-14733-8