Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 14 (2008)
Heft: 1

Buchbesprechung: Besprechungen

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

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

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

Download PDF: 14.12.2025

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

Besprechungen

Gert J.J. Biesta: Beyond Learning

Topografie einer Pädagogik nach dem ‹Tod des Subjekts›

■ Tobias Künkler

Mit *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future* legt Gert Biesta eine Zusammenschau von im Laufe einer Dekade entstandenen kürzeren Arbeiten vor. Nach einem ausführlichen *Prolog*, der die zentralen Thesen des Buches bereits zusammenfasst, erörtert Biesta in *Kapitel 1* seinen Ausgangspunkt. Dieser ergibt sich aus der Diagnose einer weitreichenden Transformation der pädagogischen Sprache, die gegenwärtig eine semantische Schwerpunktverlagerung – weg von Erziehung und Bildung, hin zu Lernen – erfahre: Statt zu *erziehen*, *stelle* man nun *Lernmöglichkeiten bereit*, wer ehedem *gelehrt* habe, *unterstütze* nun *Lernprozesse* und die *Erwachsenenbildung* werde zunehmend in *Lebenslanges Lernen* umgetauft. Der Nucleus der neuen Sprache des Lernens liegt für Biesta in einer ökonomistischen Heuristik pädagogischer Prozesse. Der Lernende gelte als Konsument mit spezifischen Bedürfnissen, im gleichen Zug würden Pädagogen als diejenigen verstanden, die Güter zur Befriedigung dieser Bedürfnisse bereitstellen müssten und ‹education› selbst werde damit zu einem Produkt verdinglicht. Das Problematische dieser Heuristik liegt für Biesta nicht nur in der impliziten Annahme, Lernende hätten ein explizierbares Wissen von ihren pädagogischen Bedürfnissen, sondern vielmehr in der Fokussierung auf das effektive ‹Wie?› pädagogischer Prozesse – bei gleichzeitigem Verlust der Fragen nach dem ‹Was?› und dem ‹Wozu?›, die vollkommen individualisiert und der Macht des Marktes ausgesetzt würden.

Eine adäquate Antwort auf diese Problematiken sieht Biesta in einer Rückgewinnung der Sprache der ‹education›. Hierzu ringt er in den folgenden vier Kapiteln um ein alternatives Verständnis pädagogischer Prozesse.

Dass eine Rückgewinnung der Sprache der ‹education› nicht in einer Rückwärtsbewegung, sondern nur in einer Vorwärtsbewegung entstehen kann, macht Biesta im *zweiten Kapitel* seiner Arbeit deutlich. Als unhintergehbarer Ausgangspunkt gilt ihm dabei der ‹Tod des modernen Subjekts›. Mit diesem verbindet er im Anschluss an Foucault die Kritik nicht nur an einer spezifischen Definition des Menschlichen (das autonome, vorsoziale und rationale Subjekt der Aufklärung), sondern auch an jeglicher Definition des Menschlichen: «What is needed [...] is not so much a new answer to the question of what the human subject *is*, as a new way of formulating this question» (S. 41). Anstatt immer weiter danach zu fragen, was das Subjekt sei, empfiehlt Biesta die Frage «where the subject, as a unique, singular being, *comes into presence*» (ebd.). Der Fokus pädagogischer Reflexion solle sich daher weg vom Subjekt hin auf den Raum, in dem dieser Prozess des ‹In-Erscheinung-Tretens› bzw. ‹Zur-Welt-Kommens› stattfinden kann, verschieben. Zentral für Biesta ist dabei, dass wir nur in einer von anderen bevölkerten Welt, einer Welt voller Pluralität und Differenz, in Erscheinung treten können.

Der diffizilen Aufgabe, ein vertieftes Verständnis dieser Welt der Pluralität zu entwickeln, ohne dabei in ein individualistisches oder kollektivistisches Verständnis zurückzufallen, widmet sich Biesta in *Kapitel 3*. Mit Hilfe der Konzeption der rationalen Gemeinschaft von Alphonso Lingis und der Analyse der modernen Gesellschaft bei Zygmut Bauman verdeutlicht er die Problematik eines kollektivistischen Verständnisses, nach welchem sich Gemeinschaft aus einer Anzahl von Individuen, die etwas gemein haben, konstituiert. Weil in einer solchen Gemeinschaft die Einzelnen letztlich austauschbar seien und das Fremde tendenziell negiert würde, sucht Biesta die Charakteristika einer Gemeinschaft-ohne-Gemeinschaft zu verdeutlichen. Diese existiere nur im Modus der Responsivität und Responsibilität, sei damit vor allem ethischer Natur und weise sich durch einen prekären ontologischen Status aus, das heisst sie trete in Erscheinung nur in den Brüchen und Unterbrechungen der rationalen Gemeinschaft.

Den pädagogischen Implikationen des in den beiden vorigen Kapiteln entwickelten Verständnisses geht Biesta in *Kapitel 4* nach und versucht, der anhaltenden Attraktivität instrumentalistischer Sichtweisen von ‹education› dadurch zu begegnen, dass er deren Logik vom Kopf auf die Füsse stellt. Statt die Schwierigkeiten pädagogischen Handelns als ‹technologisch behebbare›, defizitäre Ausnahmeerscheinungen zu deuten, müsse ein Verständnis von ‹education› bei diesen erst beginnen: Die Bedingung der Unmöglichkeit von ‹education› ist zugleich die Bedingung ihrer Möglichkeit. Im Anschluss an Hannah Arendt sieht er diese Schwierigkeit der ‹education› im Wesen der menschlichen Interaktion bzw. im Faktum der Pluralität beheimatet und versucht, mit dieser eine Antwort auf die Frage zu finden, wie angemessen auf dieses Faktum geantwortet werden kann. Als Aufgabe der Pädagogen ergibt sich dabei, einen Raum zu eröffnen, in dem Freiheit und Anfänge menschlichen Handelns – im

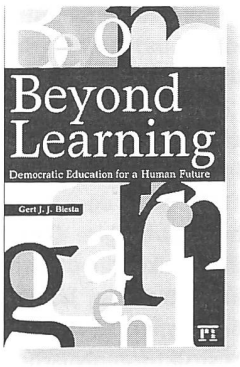
Arendtschen Sinne – ermöglicht werden.

Auf die Frage, wie dieser Raum bzw. – allgemeiner – die pädagogische Verantwortlichkeit konturiert ist, versucht Biesta mit *Kapitel 5* zu antworten. Hierzu vergleicht er ‹education› mit Architektur und kommt zu dem Ergebnis, dass analog zur Architektur – die, ohne aufzuhören Architektur zu sein, dem Funktionalismus niemals ganz entkommen könne – pädagogische Verantwortung paradoxer Natur sei. Da die ‹worldly spaces›, in denen Einzelne zur Welt kommen können, nur eröffnet, nicht aber hergestellt werden können, liege die pädagogische Verantwortung «precisely in a concern for the paradoxical – or deconstructive – combination of education and its undoing» (S. 115f.). So könnte beispielsweise gerade das, was in pädagogischen Prozessen als Unterbrechung und Störung erscheint, ein eigenständiges Antworten – und damit in Erscheinung treten – erst ermöglichen.

Die exemplarische Anwendung dieses in den vorangegangenen Kapiteln entwickelten alternativen Verständnisses von ‹education› erfolgt schliesslich in *Kapitel 6* am Beispiel von Demokratieerziehung. Diese soll nun nicht mehr als ein Prozess zur Herstellung demokratischer Subjekte verstanden werden, vielmehr geht es auch hier erneut um die Eröffnung eines Raumes, in dem Subjekte in einer Welt der Pluralität und Differenz Subjekte sein können, denen es also ermöglicht wird, durch ihr Handeln Anfänge in die Welt zu setzen.

Insgesamt ist Biesta ein überaus anregendes wie zugleich, angesichts der komplexen Thematik, äusserst lesbares und verständliches Werk gelungen, das nicht nur zahlreiche virulente Fragestellungen, die sich nach dem ‹Tod des Subjekts› in der Erziehungswissenschaft ergeben, aufnimmt, sondern mittels eines Ringens um eine neue Sprache ein neues Verständnis pädagogischer Fragestellungen zu erlangen sucht. Angesichts dieses ‹Ringens› ist es nur zu verständlich, stellenweise aber misslich, dass die einzelnen Kapitel stets in sehr allgemein gehaltene, programmatische Aussagen münden, die sich zudem meist gleichen. Dabei ist nicht einmal die fehlende Konkretion zu bemängeln, vielmehr, dass Gedankengänge oft da abbrechen, wo es – lapidar formuliert – am spannendsten wird.

Kritisiert werden muss auch eine grundsätzliche Ambivalenz, die sich dadurch ergibt, dass die Kritik an der heutigen Sprache des Lernens und die Kritik am modernen Subjekt – zumindest implizit – in eins gesetzt werden; gleiches gilt parallel für den Versuch der Rückgewinnung der Sprache der ‹education› und den Versuch eines pädagogischen Denkens nach dem ‹Tod des Subjekts›. Als Konsequenz dieser Konfusion bleibt auch unklar, warum Biesta meint, an die Semantik der Bildung anschliessen zu können, die Semantik des Lernens aber ausschliessen zu müssen. Wenn es, wie in jüngeren bildungsphilosophischen Arbeiten immer wieder gezeigt wurde, gelingen kann, die eng mit dem modernen Subjektverständnis verknüpfte Sprache der Bildung vor dem Hintergrund eines alternativen Subjektverständnisses umzudeuten, bleibt fraglich, warum dies nicht auf analoge Weise auch für die Lernsemantik möglich sein sollte. Angesichts der von Biesta kritisierten Probleme dieser aktuell dominanten Semantik schiene diese Aufgabe dringlicher, vielleicht sogar erfolgversprechender.



Gert J.J. Biesta: Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future. Boulder: Paradigm 2007. 176 S. GBP 18.99 ISBN 1-594-51234-5

Frank Tosch: Gymnasium und Systemdynamik

Ein bedeutsamer Beitrag der historischen Forschung zur Schulpolitik und empirischen Bildungsforschung

■ Bernd Zymek

In den 80er-Jahren des 19. Jahrhunderts fand in Preussen die folgenreiche Weichenstellung statt, dass der weitere Ausbau des Angebots der berechtigenden «höheren Lehranstalten» nicht mehr nur als amtliche Anerkennung neuer Gymnasien stattfinden sollte, sondern als Entwicklung eines Schultypensystems, das heisst als eines Systems von höheren Schulen, die sich durch einen jeweils typenspezifischen Lehrplan unterschieden. In der Folge kam es (in Preussen, aber auch den meisten anderen deutschen Staaten) neben dem (vom altsprachlichen Unterricht dominierten) Gymnasium zur Entwicklung des Realgymnasiums (ohne Griechisch) und der Oberrealschule (ohne Latein) als prinzipiell gleichwertige, im Hinblick auf ihre Studienberechtigungen aber abgestuft berechtigende höhere Schultypen. In den zeitgenössischen Diskussionen und der älteren bildungshistorischen Literatur wurde die neue Ausrichtung der Schulentwicklungspolitik als Kontroverse zwischen Humanismus und Realismus thematisiert, als überfällige Berücksichtigung der Anforderungen der neuen Zeit im Lehrplan der höheren Lehranstalten. Die sozialhistorischen Forschungen der letzten Jahrzehnte zum Strukturwandel des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert haben aber gezeigt, dass es in den kontroversen Debatten der Zeit nicht nur um die curricularen Dimensionen der höheren Schulen ging, sondern dass auf diese Weise in erster Linie Schulstrukturpolitik und die Kanalisierung des sozialen Aufstiegsstrebens betrieben wurde. Vom Ende

des 19. Jahrhunderts bis in die 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts erfolgte in Deutschland die «Steuerung» der Schulentwicklung in erster Linie über – immer neue – Schultypenbildung. Erst mit der Ersetzung der curricular typisierten vierjährigen Oberschule durch die Erweiterte Oberschule in der DDR Ende der 50er-Jahre und der «Enttypisierung» der Unter- und Mittelstufen der Gymnasien sowie der Einführung der reformierten gymnasialen Oberstufe in der Bundesrepublik Deutschland Anfang der 70er-Jahre wurde diese Schulentwicklungsstrategie aufgegeben.

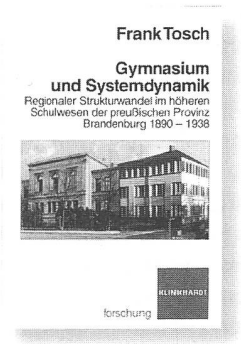
Frank Toschs Analyse des Strukturwandels im höheren Schulwesen der preussischen Provinz Brandenburg zwischen 1890 und 1937 folgt der sozialhistorisch inspirierten Forschungsstrategie. Dabei verhilft ihm heute als Bildungshistoriker die damalige preussische Schulentwicklungsstrategie, höhere Lehranstalten prinzipiell als Schultypen zu definieren, zu einem differenzierten strukturanalytischen und empirischen Forschungsansatz. In der Regionalanalyse wird nämlich offenbar, dass das Konzept der grundständigen Schultypen mit den lokalen Bedingungen vieler kommunaler Schulträger und den institutionellen Zwängen vieler Schulen nur schwer in Einklang zu bringen war. In der Mehrzahl der Schulstandorte gab es die Notwendigkeit, die höheren Lehranstalten multifunktional auszugestalten, um eine ausreichende Schülerschaft anziehen und intern differenzieren zu können. Das Unterrichtsministerium wurde deshalb zu einer Doppelstrategie gezwungen: Es verteidigte zwar grundsätzlich das Prinzip der curricular und funktional abgegrenzten Schultypen, ergänzte sie aber unter dem Druck der Sachzwänge vor Ort durch eine zunehmende Zahl von Ausnahmeregelungen (z.B. Befreiung vom Griechischunterricht und Ersatzunterricht für Frühabgänger) und «Reformvarianten» der Schultypen (Reformgymnasien, Reformrealgymnasien, gemeinsamer Unterbau mehrerer Schultypenangebote in einer Anstalt usw.). Die damit verbundene «Systemdynamik» im Bereich der höheren Knabenschulen in der preussischen Provinz Brandenburg seit dem Ende des 19. Jahrhunderts ist Gegenstand der empirischen Analyse von Frank Tosch.

Sie verlangt eine besondere Quellenlage und eine aufwändige Forschungsstrategie, denn die preussische Schulstatistik folgt dem amtlichen Gliederungsprinzip und zählt jedes Schultypenangebot, also jedes Lehrplanangebot als «Schule». Die Ausnahmeregelungen, die verschiedenen Reformvarianten und Typenkombinationen in einer Anstalt wurden in der amtlichen Statistik zunächst gar nicht, später nur selektiv erfasst und ausgewiesen; sie verdeckt damit die zunehmende Kluft zwischen amtlicher Systemdefinition und tatsächlicher Schulentwicklung. Um den Strukturwandel und die besondere Dynamik des Schulsystems analysieren zu können, bedarf es Daten zu jeder einzelnen Schule in regionalen Räumen. Diese Daten fand Frank Tosch in dem Bestand von (ca. 2500) jährlichen «Schulprogrammen», die zu den – anfangs 37, schliesslich 66 – höheren Knabenschulen in seinem Untersuchungsgebiet (Brandenburg ohne die später in Berlin eingemeindeten Kommunen) während des Untersuchungszeitraums vorliegen. Mit nicht zu überbietender Akribie systematisiert und diskutiert er das differenzierte Datenmaterial in drei historischen Zeitabschnitten. Aufwändig und durchdacht gestaltete Übersichten und Tabellen helfen der Leserin und dem Leser, sich in dem komplexen Datenmaterial zu orientieren und die Analyse nachzuvollziehen. Die jeweils besonders gelagerten Konstellationen und Prozesse in jeder Stadt werden berücksichtigt, aber immer auch die verallgemeinerbaren Entwicklungstendenzen herausgearbeitet. Es macht die besondere Qualität der Untersuchung – ihres empirischen Gegenstands und ihrer Forschungsstrategie – aus, dass eine Analyse des Wandels nicht nur der institutionellen Makrostrukturen, sondern auch der schulspezifischen Mikrostrukturen, das heisst ihrer Unterrichtsangebote stattfindet. Eine so differenzierte und umfangreiche Analyse erfordert fachlich interessierte Leserinnen und Leser, belohnt sie aber auch mit einem geschärften Blick für Schulentwicklungsprozesse und einer Fülle von aufschlussreichen Details. Die detaillierte Darstellung bindet nicht nur in die Diskussion der leitenden Fragestellungen der Untersuchung ein, sondern vermittelt – quasi beiläufig – auch einen Einblick in Formen der flexiblen inneren Organisation von Schulen vor hundert Jahren, die für heutige Schulentwicklungsarbeit anregend sein könnten.

Angesichts des Umfangs und des imponierenden Differenzierungsgrades der vorliegenden Untersuchung fällt es schwer, zwei Defizite anzusprechen, die die Begrenzung des Gegenstands betreffen. Sie sind zwar gut begründet, insbesondere durch die Geschlossenheit der empirischen Basis der Untersuchung in den Schulprogrammen, aber sie begrenzen leider die Aussagekraft der Untersuchung: Das detaillierte Kapitel (6.) über die Mädchen an den höheren Knabenschulen kann die Nichtberücksichtigung des Mädchenschulwesens nicht kompensieren. Mit der Reform des höheren Mädchenschulwesens von 1908 als gegabeltes System von Kursangeboten wurden die höheren Lehranstalten für Mädchen in gewisser Weise zum strukturellen Trendsetter des Gesamtsystems. Ihr struktureller und quantitativer Anteil an der Systemdynamik in der Provinz Brandenburg während dieser Jahrzehnte bleibt ein Forschungsdesiderat. Die Ausdehnung des Untersuchungszeitraums bis in die Kriegsjahre mit den Daten der Einzelschulstatistik des *Wegweiser durch das höhere Schulwesens* in einem gesonderten Kapitel im Schlussteil der Untersuchung wäre leichter zu korrigieren gewesen.

Jenseits vieler wichtiger Ergebnisse im Detail, die in diesem Rahmen nicht angemessen gewürdigt werden können, ist es – historisch und aktuell – das bedeutsamste Ergebnis dieser Untersuchung, dass sich gegen die Intentionen der verantwortlichen

Politiker und Beamten, auch gegen die tonangebenden akademischen Berufsverbände und Lehrplantheoretiker der Zeit, ein multifunktionaler Strukturtyp der höheren Lehranstalt, das Reformrealgymnasium (und seine Varianten), als «Marktführer» des Systems schliesslich quantitativ und strukturell durchsetzte. Die Umsetzung genereller Strukturprinzipien in konkrete örtliche Schulangebotsstrukturen und funktionsfähige Anstalten erzwang sowohl curricular als auch institutionell Formen der Schule, die mit lokalen und regionalen Rahmenbedingungen und Bedürfnisstrukturen kompatibel waren – und bewirkte damit eine inhaltliche und institutionelle Modernisierung des Systems. Dieser Befund ist nicht nur ein wichtiges Ergebnis der historischen Bildungsforschung zum schulischen und kulturellen Wandel, sondern auch bedeutsam für aktuelle Schulentwicklungsprozesse und ihre empirische Erforschung. Es besteht heute die Tendenz, dass sich die Schulpolitik auf die Formulierung allgemeiner Zielvorgaben und die empirische Bildungsforschung auf die Messung durchschnittlicher Lernfortschritte konzentrieren. Die relevanten Prozesse finden aber – früher und heute – vor Ort in den Regionen, Kommunen und Schulen statt. Für die dort stattfindenden Prozesse müssen nicht nur angemessene politische und pädagogische Strategien, sondern auch entsprechende Konzepte der empirischen Bildungsforschung entwickelt werden. Dabei kann es nicht nur um weitere Schulleistungstests und Befragungen gehen, sondern auch um empirische Strukturanalysen der Entwicklung regionaler Schullandschaften. Die Untersuchung von Frank Tosch ist ein Beispiel dafür, dass die historische Bildungsforschung dazu eine Fülle von Anregungen geben und Massstäbe setzen kann.



Frank Tosch: Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preussischen Provinz Brandenburg 1890–1938.
Bad Heilbrunn: Klinkhart 2006. 525 S.
CHF 66.–, EUR 39.–
ISBN 978-3-7815-1461-4

Cornelis De Waal: On Pragmatism

What is Pragmatism?

■ Eric Bredo

Pragmatism has gained renewed attention as a philosophical approach in the last thirty years, first in the United States and now in Europe. This new interest makes the question of what pragmatism is more urgent, for without a clear conception many are likely to accept, reject or otherwise respond to it on false grounds.

One of the reasons that pragmatism can be hard to understand is that it is primarily an attitude or method, an attitude that focuses on the practical meaning of ideas (James 1907/1963). This can make it difficult to grasp for those who think of a philosophy as a fixed doctrine. Pragmatism can also be difficult to understand because it was diverse from the beginning. Charles S. Peirce, the originator of the movement, and William James, the man responsible for its initial fame, differed between themselves. They also differed from their European allies, such as Ferdinand C.S. Schiller in England and Giovanni Papini in Italy. Classical pragmatists like Peirce, James and John Dewey also differed from their immediate successors, like Clarence I. Lewis or Charles Morris, just as they differ from contemporary neo-Pragmatists, like Richard Rorty.

Fortunately, Cornelis De Waal's *On Pragmatism* provides a helpful guide to pragmatism as an intellectual movement. It covers the development of pragmatism from the initial work of Peirce and James to that of Europeans such as Schiller, Papini and Giovanni Vailati, and then Dewey, Lewis, the analytic turn of Morris, Rudolf Carnap and Willard V.O. Quine, and, finally, today's Richard Rorty and Susan Haack. The result is a set of philosophical sketches that give a good sense of each philosopher's approach while placing it in an abbreviated historical context.

To understand De Waal's discussion one needs to have an initial conception of pragmatism itself. As noted, pragmatism may not have a central dogma, but it does have a central method. Peirce described this method as follows: «Consider what effects, that might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of these effects is the whole of our conception of the object» (p. 19). In other words, if one wants to find out what it means for something to be an «orange,» think of all of the conceivable things one can do with one. All of these conceivable uses, such as quenching thirst or serving as an example of something orange-colored, are what it *means* for something to *be* an «orange». The meaning of an object is all of the ends to which it could be a means. The pragmatic method is valuable because it helps eliminate fruitless arguments based on using the same term with different meanings or different terms with the same meaning. It also helps clarify abstract terms like «truth» and «reality,» that lie at the heart of many philosophical disputes. Thinking about the practical meaning of a statement that is «true» or an object that is «real» bring these concepts down to earth, reminding us of what is practically at stake rather than fighting over who is right in the abstract.

Pragmatism differs from philosophies that seek an absolute foundation for knowledge or morals, either in conditions external to mind or internal to

it. Pragmatism has been equally opposed to «tough-minded» positivism and materialism, on the one hand, and «tender-minded» rationalism and idealism on the other (James 1907/1963). What is wrong with these approaches is their dogmatism, their belief in foundations outside of human activity and inquiry that can never be discovered in such inquiry. Being anti-absolutist does not make pragmatism a form of generalized skepticism, however. It is better viewed as a form of fallibilism, the belief that any of our beliefs might be wrong, but not all of them at once.

De Waal's story is primarily about differences within pragmatism, rather than between it and other philosophies. He tells this story by contrasting two attitudes, a «realist» attitude primarily associated with Peirce and a «nominalist» attitude associated with James and especially Schiller. Peirce's attitude as a laboratory scientist was one in which «reality» can mean «nothing other than the object of permanently settled belief or opinion» (p. 24). Something that is «real» does not change with changes in what some particular person believes. «Truth» is then the set of beliefs about such objects that the community of inquirers will eventually converge upon. These conceptions of «truth» and «reality» makes them ideals that we pursue realizing that we can never definitely attain them. The nominalistic attitude of James and Schiller takes «truth» to a more immediate, though on-going judgment about ideas. Calling an idea «true» is a «compliment» we pay to an idea, like saying: «this is a good one: it worked for me as claimed and I think it will work for you too».

De Waal shows how this contrast between «truth» as an ultimate ideal versus «truth» as a changing judgment led Peirce to distance himself from James's pragmatism, giving his own approach the name «pragmaticism,» which he hoped ugly enough to keep it safe from «kidnappers». While James reworked his views, and often qualified his approach, others were less careful. Schiller's version of pragmatism, «humanism,» comes in for particular criticism by De Wall for conceiving of «truth» and «reality» in overly malleable terms. As Haack puts it, in a view that De Waal follows closely, for Schiller: «Truth is mutable, since propositions become true only when successfully applied; ‹a truth which will not ... submit to verification, is not yet a truth at all› ... Reality is also mutable, growing as truth grows ... Certainly his revolutionary, relativistic humanism could scarcely be further removed from Peirce's realistic pragmaticism» (Haack 2003, p. 783). Giovanni Papini is viewed as the most outrageous of the pragmatists, the period in Italy when he and «Leonardo Movement» were riding high referred to as «the wild years» (1903–1907). This is because Papini believed in the notion that thinking itself, «without intermediaries,» could make desires true (p. 73).

Aside from Papini, DeWaal's greatest scorn is reserved for Richard Rorty and his «neo-pragmatism». For Rorty, «truth» tends to be a misleading concept, if taken too obsessively, since it often implies an appearance/reality distinction that Rorty thinks problematic. Rather than thinking of «truth» as a statement that corresponds with, or «mirrors,» reality, Rorty suggests it is simply «what our peers will, *ceteris paribus*, let us get away with saying,» or «what you can defend against all comers» (p. 158). As Rorty states: «There are no constraints on inquiry save conversational ones – no wholesale constraints derived from the nature of the objects, or of the mind, or of language, but only those retail constraints provided by the remarks of our fellow-inquirers» (p. 165). Viewed in this way the difference between the realistic and nominalistic conceptions of truth is simply a difference between the judgments of two communities, the present community and a future one. De Waal clearly regards this as a bad turn of events because Rorty's view seems to lose touch with a non-linguistic or pre-linguistic reality, but he does not really engage Rorty in close argument, settling with characterizing his view from afar.

De Waal's preferred approach is Susan Haack's version of pragmatism, «foundherentism,» with which he concludes his tour. Haack attempts to retain the strengths of both a correspondence theory of truth, like that of the positivists, and a coherence theory, like that of Rorty, while avoiding their weaknesses. Haack suggests that knowledge depends on both experience and agreement with other beliefs, neither of which provides a fixed foundation. Inquiry into an issue develops much like the solution to a crossword puzzle, where one makes initial guesses based on particular clues (experiential foundations) and then tries to proceed in a way that is consistent with other currently accepted parts of the solution (coherence) to solve other parts of the problem, each success confirming the usefulness of what went before (p. 166f.).

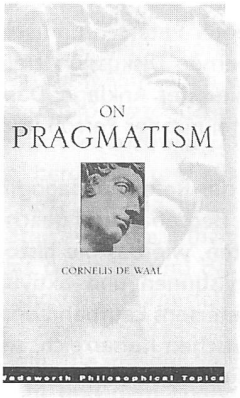
De Waal's story of the historical development of pragmatism is an enjoyable and informative read, although one that is definitely biased toward a Peircean approach. Perhaps because of this bias it leaves one thinking about how to evaluate different versions of pragmatism while remaining true to its practical attitude. Mightn't different pragmatisms also be good for different purposes, rather than good or bad in toto? A Peircean approach may align most naturally with the natural sciences, for example, while Rorty's approach best fits the aims of literature and the humanities. Dewey's approach, whose treatment I have not been able to discuss here, might be seen as aligning most easily with the social sciences. All three scholars would have objected to such partitioning, but we can at least ask about the uses of their different approaches based on different conceptions of the community of inquiry. As Rorty noted, «competing narratives about America are competing proposals for what America

should become, and the same goes for competing narratives about pragmatism» (p. 150). In short, pragmatists need to use the pragmatic method to clarify the meaning of «pragmatism» itself – but which interpretation should they use?

References

Haack, Susan: Pragmatism. In: Nicholas Bunnin/Eric P. Tsui-James (Eds.): The Blackwell Companion to Philosophy. Malden: Blackwell 2003, pp. 774–789

James, William: Pragmatism and Other Essays (1907). New York: Washington Square Press 1963



Cornelis de Waal:
On Pragmatism.
Belmont: Wadsworth 2005.
182 S.
GBP 11.99
ISBN 0-534-58404-7

Gisela Miller-Kipp: «Der Führer braucht mich»

Gefühlte Identität

■ Thomas Ekman Jørgensen

Wie werden Gefühle und Identitätsbildung etwa 10 bis 18-jähriger Mädchen im Dritten Reich als Erinnerung rekonstruiert und erzählt? Dies ist das Thema der vorliegenden Publikation *Der Führer braucht mich* von Gisela Miller-Kipp. Das Buch ist eine Sammlung von 27 Erinnerungen früherer Mitglieder des Bunds Deutscher Mädel (BDM) aus den 1930er- und 1940er-Jahren, die sowohl durch ausführliche Kommentare als auch durch eine längere Forschungsdiskussion am Ende des Bandes erläutert werden. Dies gibt dem Buch einen Doppelcharakter: Einerseits stellt es eine dem breiteren Publikum zugewandte Quellensammlung dar, andererseits möchte es zugleich ein Beitrag zur Forschung sein. Dieser doppelte Zweck ist der grösste Mangel des Buches, der den Gesamteindruck trotz der vielen sehr aufschlussreichen Aspekte, schwächt.

Das Buch ist motiviert durch einen aktuellen Sachverhalt, nämlich durch die amerikanische *League of German Girls' Living History*, die durch Nachahmung der Praxis und Ästhetik des BDM versucht, die Geschichte lebendig werden zu lassen – ohne den politischen Inhalt zu thematisieren. Auf diese Verharmlosung will Gisela Miller-Kipp reagieren und ein vielfältigeres Bild zeichnen. Hinzu kommt ihre Motivation zu «*begreifen* ... ‹was damals los war›» (S. 5), also das «persönliche Empfinden und Erleben» (ebd.) zu erfassen, das uns am besten durch die Ego-Dokumente überliefert worden sei. Wo das erste Vorhaben sich dem Publikum zuwendet, dessen populärhistorischer Umgang mit der Geschichte des BDM korrigiert werden müsse, wendet sich die zweite an Kollegen, die sich wie Gisela Miller-Kipp für die komplexeren Zusammenhänge der Prozesse persönlicher Identitätsbildung und deren historischer Rekonstruktion interessieren.

In den ersten Kapiteln wird der BDM in seiner Struktur und im politischen Gesamtzusammenhang erklärt, damit der Leser später besser versteht, wo etwa eine Mädelschar in der Hierarchie der Organisation einzustufen ist. Dies bleibt etwas zu umständlich im Vergleich zu der tatsächlichen Rolle der Organisationsstruktur in den konkreten Erinnerungen; hier stehen die sozialen Ereignisse immer an erster Stelle. Es wäre sinnvoller gewesen, dort, wo es für die einzelne Erinnerung relevant ist, in einer Fussnote zu erklären, ob eine Mädelschar aus 50 oder 100 Mädchen besteht oder wie lange eine Probezeit dauerte. Man könnte sonst vermuten, dass diese detaillierten Erklärungen in einem Misstrauen gegenüber dem allgemein interessierten Leser beruhen, dem alles gründlich erklärt werden müsse. Dies würde zudem auch die fünfundzwanzig Seiten «Erläuterungen und Kommentare» zu den Erinnerungen erklären. Hier wird jede Erinnerung hintereinander gründlich nacherzählt und es werden ihre wichtigsten Züge hervorgehoben. Dieser Abschnitt resümiert nicht nur das, was schon weiter vorne zu lesen ist, er erweckt auch den Verdacht, Gisela Miller-Kipp beharre auf einer korrekten Sichtweise, die dem Leser vermittelt werden müsse, bevor er imstande ist, selber mit dem Lesen anzufangen.

Nach dieser Einleitung, die fast ein Viertel des Buches umfasst, kommen endlich die Erinnerungen. Diese sind sehr lesenswert. Man muss Gisela Miller-Kipp zugestehen, dass die Dokumente trotz aller quellenkritischer Vorbehalte ein einmaliges Fenster zum «persönlichen Empfinden und Erleben» der Mädchen sind.

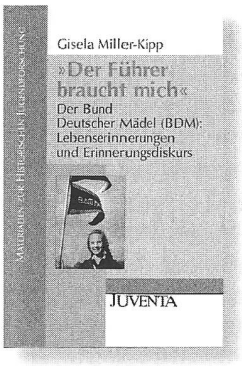
Die Erinnerungen selber sind sehr gut redigiert worden. Sie sind alle relativ kurz – etwa drei bis fünf Seiten. Oft sind sie gekürzt oder aus einem längeren Zusammenhang genommen, aber sie stellen allesamt gut lesbare, zusammenhängende Narrative dar, die überzeugend sowohl als Einladung zum Verstehen der einzelnen Mädchen als auch als breites Bild des alltäglichen Lebens im Dritten Reich fungieren. Die vielen kleinen, oft ähnlichen Texte geben dem Leser einen Anlass zum Vergleich der einzelnen Geschichten und vermitteln so ein vielfältiges Gesamtbild.

Die Auswahl der Erinnerungen spiegelt vor allem wider, wer geschrieben hat. Frauen, die mit Schriftlichkeit vertraut sind, sind überrepräsentiert, Lehrerinnen machen fast ein Viertel der Autorinnen aus, und Journalistinnen bilden die zweitgrösste Gruppe. Fast alle haben Abitur gemacht und kommen

aus einem bürgerlichen oder kleinbürgerlichen Elternhaus. Dies darf nicht überraschen. Es sind Frauen, die seit ihrer Kindheit das Schreiben als normale, sogar lobenswerte Aktivität gesehen haben. Diese meist homogene soziale Herkunft könnte aber das Bild des BDM im Buch stark beeinflussen. In einer Erinnerung wird explizit darauf aufmerksam gemacht, dass der BDM eben starken Zustrom von Mädchen aus «pingeligen Elternhäusern» hatte, die «schon von Haus aus zu Zucht und Ordnung angehalten waren» (S. 134). Es ist leicht vorstellbar, dass es auch diese Mädchen waren, die später in ihren Erinnerungen dem BDM eine bedeutsame Rolle zukommen liessen. Es besteht unzweifelhaft die Gefahr eines stark von der kleinbürgerlichen Mittelschicht bestimmten Bildes des BDM. Dieser Eindruck wird dadurch bestätigt, dass junge Arbeiterinnen, wenn überhaupt, immer als Fremdelemente auftreten. Solche Aspekte werden aber kaum beleuchtet.

Dafür wendet Gisela Miller-Kipp am Ende ihre ganze Aufmerksamkeit auf das Thema der Identitätsbildung und der Verbindung dieser mit der «Gefühlsgeschichte» des BDM. Ihr geht es darum, gegen die These zu argumentieren, dass die Bildung von individueller Identität im Kollektiv des BDM eine «behinderte Subjektentfaltung» sei, die zu einer Scheinidentität führe. Hier argumentiert Gisela Miller-Kipp überzeugend, wie «Wichtigkeit, Kompetenz und Einfluss», die die Organisation den Mädchen zuspreche, zu einer realen, praktischen Subjektentfaltung führte und keine «Scheinidentität» zur Folge hatte. In diesem Spannungsfeld von Geschichte und Psychologie werden viele präzise und einleuchtende Betrachtungen formuliert, die sich aber sehr weit von der ursprünglichen Motivation einer Entgegnung auf die verharmlosende Imitation des BDM entfernen.

So bleibt der Doppelcharakter des Buches bis zum Ende problematisch. Man würde sich wünschen, dass Gisela Miller-Kipp entweder beschlossen hätte, eine leicht kommentierte Sammlung von Erinnerungen herauszugegeben, oder ein ganzes und gern auch längeres Buch über Identitätsbildung im Dritten Reich zu schreiben. In der vorliegenden Form hat *Der Führer braucht mich* im Inhalt viel zu bieten, bleibt aber in Bezug auf die Form unbefriedigend.



Gisela Miller-Kipp: «Der Führer braucht mich». Der Bund Deutscher Mädel (BDM): Lebenserinnerungen und Erinnerungsdiskurs. Weinheim/München: Juventa 2007. 216 S.
CHF 33.20, EUR 18.50
ISBN 978-3-7799-1135-7

Hein Retter: Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie

Reformpädagogik – histoire globale

■ Fritz Osterwalder

Kaum ein anderer deutscher Reformpädagoge vermag die Auseinandersetzung der deutschen Erziehungswissenschaft und der Professionspädagogik derart zu polarisieren wie Peter Petersen (1884–1952), sein publizistisches Werk und seine Konzepte der Schulreform, der Jena-Plan. Die bis heute in Deutschland vehement um Peter Petersen und seine Reformpädagogik andauernde Diskussion zielt im Wesentlichen auf Apologie oder Anklage. Dass dem so ist, hängt ohne Zweifel mit der Person und dem Werk selbst zusammen.

Bei Peter Petersen kann die Reformpädagogik nicht einfach 1933 aufhören, begraben und geächtet von den Nationalsozialisten, wie das die historisch orientierten Reformaktivistinnen und -aktivisten gerne darstellen. Peter Petersens Laufbahn und Pädagogik beginnen im Deutschen Kaiserreich, sie werden prominent während der Weimarer Republik, büssen nicht an Attraktivität ein während des Nationalsozialismus und bewahren sogar in der ersten Phase der Sowjetischen Besatzungszone und der DDR noch ihre akademische Dignität und ihren schulpolitischen Reiz. Während andere deutsche Reformpädagogen des *Fin-de-siècle* und der Weimarer Republik in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts zu grossen Namen werden, über deren Konzepte höchstens noch die historische Pädagogik Auskunft zu geben weiss, bleibt Peter Petersens Jena-Plan einer der Entwürfe, mit dem in der Bundesrepublik Deutschland und ihrer Schulreformszene kontinuierlich experimentiert wird und der als hausgemachtes Produkt neben Montessoris Materialien und Freinets Druckerpresse einen festen Platz im Reformarsenal erhalten hat.

Angesichts der Kontinuität der Polemik gegen Petersen weckt die monumentale Arbeit des namhaften Kenners von Petersens Werk und ausgewiesenen Erforschers der Reformpädagogik Hein Retter unter Umständen mehr Erstaunen als Aufmerksamkeit. Nachdem er 1995 bereits eine Monographie zum Thema (Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen) und vorher und nachher insgesamt drei Sammelbände zu Petersen und seiner Pädagogik herausgegeben hat, mag man sich unter Umständen fragen, ob die Bedeutung von Petersen tatsächlich diesen Aufwand rechtfertigt.

Dass Retter noch einmal und mit einer kaum zu überbietenden Gründlichkeit zum Thema zurückgekehrt ist, begründet der Autor selbst mit dem Anspruch, die Fragmente der polemischen Diskussion zusammenzuführen und den «Schlüssel zu Petersens Werk in den geistigen Bewegungen und sozialen Theorien des 19. Jahrhunderts» (S. 15) zu suchen. Retter verspricht nicht nur neue Archivalien

zum «Fall», sondern vor allem *die* entscheidenden Kontexte zu erschliessen.

Gleich vorweg sei genommen, dass der Versuch – wenn eine Arbeit von diesem Umfang als das bezeichnet werden darf – nicht nur die Diskussion über Peter Petersen sondern über die deutsche Reformpädagogik insgesamt einen wichtigen Schritt weiterbringt und voll und ganz die Aufmerksamkeit und die weitere Diskussion verdient. Ganz in dem Sinne sei auch pedantisch vorweggenommen, dass die Gestaltung des Buches – nahezu 1000 Seiten Text ohne Namen- und ohne Sachindex! – der Aufmerksamkeit nicht gerade förderlich ist.

Retter geht in drei Schritten vor. Im ersten Teil von rund 550 Seiten wird die Entwicklung von Petersens pädagogischem Werk und Wirken biographisch rekonstruiert. Dabei werden die intellektuelle, berufliche und akademische Laufbahn und die sehr reiche pädagogische Publizistik und Vortragstätigkeit, deren theoretische Orientierung sowie das deutsche und das weite internationale Beziehungsnetz dargestellt. Gleichermassen wird auch die direkte pädagogische Aktivität Petersens dargestellt, die mit der Stelle eines Oberlehrers in Hamburg und dem Engagement im Hamburger *Bund für Schulreform* beginnt, ihn über die Reform des Religionsunterrichts zum Schulleiter der Lichtwarkschule führt und nach seiner Berufung als Hochschullehrer an die Universität Jena 1923 auf den Lehrstuhl Wilhelm Reins nicht abbricht. Petersen übernimmt auch die Übungsschule, tauft sie in «Universitätsschule» um (S. 115), um dort gleich im Konflikt mit der herbartianischen Tradition seine eigenen Reformvorstellungen zu realisieren – woraus in der Folge der Jena-Plan entstand. Retter beschreibt, wie daraus ein Modell für weitere, von Petersen betreute Schulen wurde, wie die universitäre Lehrerbildung gestaltet und wieder verloren und ein Kindergarten gegründet wird, Petersen Bildungsarbeit für die Kader nationalsozialistischer Frontorganisationen (Reichsarbeitsdienst-Führerinnen S. 429, Jugendleiterinnen der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt S. 435) plant und schliesslich versucht, auf die Neugestaltung des Bildungswesens in der Sowjetischen Besatzungszone Einfluss zu nehmen.

Diese beiden biographischen Linien, die publizistisch-theoretische und die pädagogisch-praktische, werden allerdings im ersten Teil eingebettet in die Entwicklung der protestantischen Theologie und Kirche sowie in die Entwicklung von Politik, nämlich der politischen Strömungen, der Bildungspolitik und der grossen politischen Umbrüche und Bewegungen. Diese Kontextualisierung ist weit über Petersens spezifische Biographie – sein ausgedehntes Studium der Theologie, seine Einbindung in die Entwicklung der evangelischen Kirche, sein Engagement in der ausgehenden Weimarer Republik in der protestantischen Partei Christlich-Sozialer Volksdienst, die Suche nach Nähe zur politischen Macht, zu den Eliten der Republik, bevor er sich nach 1933 dem NS-Regime und nach 1945 den Kommunisten mehr als andiente – hinaus für einen beträchtlichen Teil der deutschen Reformpädagogik von grosser Bedeutung. Nicht nur traf Petersen in diesen Kontexten auf einen grossen Teil der akademischen Erziehungswissenschaftler und der Reformpädagogen und kommunizierte in der Sprache dieser Kontexte mit ihnen, sondern auch sein Selbstverständnis und die eigenen Projekte wurden in diesen Feldern formuliert. Reformpädagogik sah sich im *Fin-de-siècle* zum grossen Teil im Rahmen des Kulturprotestantismus in der Nachfolge des protestantischen «allgemeinen Priester- und Prophetenamtes» und verstand damit sich und die anvisierten Reformen – welcher Art auch immer – weitgehend sogar als Vorbedingung und wahre Erfüllung der Politik. Für den Pädagogen Petersen – und so auch für viele weitere deutsche Reformpädagogen – ist es von Bedeutung, dass er als Bürger zu den politischen Ereignissen Stellung bezog oder sogar aktiv wurde. In diesem Sinne engagierte er sich in den Abstimmungskämpfen um die Zugehörigkeit Schleswigs zu Deutschland 1920 quasi als Bürger seines Herkunftslandes (S. 75). In diesem Sinne kann auch seine Stellung zum NS-Regime beschrieben werden, dem er sich «anpasste» – das ist der Term, den Retter im Zusammenhang für Petersens politische Orientierung braucht. Darüber hinaus wird aber eine ganz andere, hier besonders interessierende politische Dimension wichtig. Die eigene Pädagogik und die eigenen pädagogischen Tätigkeiten werden durch Petersen selbst immer in die Nähe der – machthabenden – Politik gerückt. Dabei handelt es sich in der Konstruktion nicht um eine Unterordnung gegenüber Macht und Staat, sondern, in der Perspektive von Petersen, um eine Überordnung (S. 273). Retter belegt diesen «Anpassungsprozess» an das NS- und später an das Sowjet-Regime mit historischer Akribie ohne jeden Vorbehalt – und spart auch nicht mit moralischen Urteilen. Es wird eindrücklich gezeigt, wie differenziert dieser Prozess jeweils ausgestaltet wird, von der Neustrukturierung des Beziehungsfeldes (S. 295) über die Neustrukturierung oder Neuinterpretation der theoretischen Referenzen (S. 266) bis zur zweimaligen Neukonstruktion der eigenen Biographie (S. 460).

Im zweiten Teil des Buches werden Petersens Konzepte und Positionen in ihrem Kontext systematisch verortet. Dieser Teil wird vor allem auf die Frage nach dem demokratischen Charakter von Petersens Positionen und pädagogischen Konzepten ausgerichtet. Retter geht dabei bezeichnenderweise nicht von pädagogischen Gesichtspunkten aus, sondern von vier grundlegenden Richtungen, die sich im 19. Jahrhundert in der Auseinandersetzung mit der sozialen Problematik profilieren, dem Liberalismus, Konservativismus, Sozialismus und christlichen Sozialkonservativismus. Dann wird aber sogleich festgestellt, dass der Ausgangspunkt Petersens gleich in allen vier Strömungen liegt (S. 596).

Dieser Sachverhalt kann zum einen als Ausdruck

der Konfusion oder Offenheit der Mentalitäten im *Fin-de-siècle* im ausgehenden Kaiserreich verstanden werden. Man kann sich aber auch fragen, ob nicht Retters Analyse und Kriterien zu fragmentiert sind. Die Annahme dieser vier Hauptströmungen erscheint historisch nur dann als sinnvoll, wenn damit auch eine politische Lager- oder Frontbildung verbunden ist, oder ideengeschichtlich, wenn es sich dabei um grosse historische Sprachen – im Sinne von Pocock oder Skinner – handelt. Retter wendet die Unterscheidung dieser Richtung aber auch für Detailfragen an, um dann klare Lager zu bilden, wo sie historisch nie vorhanden waren. So wird Petersen aufgrund seiner Distanz zum Staat in der Kritik am Monopol der Staatsschule als «überzeugter Liberaler» (S.726) bezeichnet, während er anderseits mit seinem Gemeinschaftskonzept dem Antiliberalismus und Sozialkonservativismus zugeordnet wird. Nach dieser Vorstellung wäre aber im *Fin-de-siècle* die katholische Kirche in Frankreich mit ihrer Opposition zum Schulmonopol der Republik und ihrer Orientierung an der Individualität quasi der Hort des europäischen Liberalismus gewesen.

Die Verortung in den Hauptströmungen des 19. Jahrhunderts wird hergeleitet aus der intellektuellen Biographie von Petersen, seiner Auseinandersetzung mit Freiherr von Stein, Otto von Gierke sowie seinen akademischen Lehrern Wilhelm Wundt und Karl Lamprecht und schliesslich eingeordnet in die Auseinandersetzung um und über Demokratie in der Weimarer Republik.

Retter achtet dabei darauf, dass die Massstäbe oder Kategorien, mit denen Positionen in dieser Auseinandersetzung gemessen werden, nicht – wie es bislang in der Tradition von Kurt Sontheimers Arbeit *Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik* (1962) üblich war – an unseren modernen demokratischen Normen und Demokratietheorien gemessen wird (S. 748). Vielmehr entwickle sich in der Weimarer Republik in Deutschland zum ersten Mal eine Auseinandersetzung über Demokratie, die als Neuanfang quasi noch mit dem begrifflichen Instrumentarium der deutschen Tradition des 19. Jahrhunderts bestritten werden müsse. In diesen Auseinandersetzungen des Übergangs zur Demokratie werden dann Petersens Positionen und Konzepte verortet. Dafür wird eine Reihe von Auseinandersetzungen in extenso vorgeführt, in denen Petersen aber selbst keine Rolle spielt und sich auch nicht explizit positionierte, insbesondere die Auseinandersetzungen in der deutschen Verfassungslehre (S. 777ff.).

Retter zielt darauf zu zeigen, dass auch beim breitesten Spektrum der Kreise, die der Demokratie nicht fundamental feindlich gesinnt waren, Konzepte vorherrschten, die erstens in der deutschen Tradition des 19. Jahrhunderts verhaftet blieben und zweitens gleichermassen von Petersen geteilt werden. So wird zum Beispiel dargelegt, dass Petersens Konzept der pädagogischen Einbindung des Individuums in die Volksgemeinschaft in der «Nähe zu den geistesgeschichtlichen Voraussetzungen» eines der mutigsten Verteidigers der Republik, des Sozialdemokraten Hermann Heller, steht (S. 791), der gleichermassen auf einer vor- oder überstaatlichen Einheit des Volkes als Voraussetzung von Demokratie und Freiheit insistiert. Die Schlussfolgerung, die daraus gezogen wird, geht in die Richtung, dass Petersens Konzepte, wie er sie vor seinem Einschwenken auf den Nationalsozialismus formulierte, quasi aus der Transitionsleistung auf dem Weg zu einer modernen demokratischen Position hervorgehen, die dann allerdings in der Transition zum Nationalsozialismus wieder neu gewichtet und umgelagert werden (S. 824ff.).

Ausgehend von dieser Position wendet sich Retter in einem letzten Schritt erneut den Petersen-Kontroversen der letzten 20 Jahre zu. Dabei wird Petersens auch pädagogisch bedeutsames Konzept von Volk, Volkstum und Volksgemeinschaft, das von den Petersen-Kritikern als pädagogische Vorleistung für seine spätere Anpassung an oder vielmehr seinen Übergang zum Nationalsozialismus interpretiert wird, als «bürgerliche Gesellschaftsvorstellung» der Weimarer Zeit interpretiert, die dem «demokratischen Bewusstsein» entsprach. Daraus gehen nach Retter auch die pädagogischen Leistungen der Reformpädagogik der Weimarer Zeit hervor, indem sie die neuen Verteilungsformen von Bildung und Erziehung, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik sowie den Ausgleich der pädagogischen Hierarchisierung förderte und bezüglich eines Demokratiekonzeptes weniger auf die demokratischen Verfahren als auf die Bewegung und Partizipation der Bürger setzt (S. 866f.).

Aber immerhin kommt Retter dann in den abschliessenden Bemerkungen zum Schluss, dass der Jena-Plan – wenn er weitergeführt werden sollte – aus Petersens theoretischem Konzept herausgelöst und in eine moderne Theorie übersetzt und auch in der Jenaplan-Schule die «Hypertrophierung des Gemeinschaftsgedanken» (S. 871) zugunsten der Individualität revidiert werden sollte.

So beeindruckend die breite Argumentation Retters auch ist, so kann sie letztlich in einem wichtigen Punkt kaum überzeugen. Die Weimarer Republik kann aus der historischen Perspektive trotz aller Erwartungen, Hoffnungen oder Befürchtungen und Absichten, die ihre wichtigsten Akteure, weder ihre wenigen überzeugten Verteidiger und Theoretiker, ihre lauen Mitläufer oder hämischen Nutzniesser noch ihre erklärten Gegner hegten, als Übergang zur Demokratie charakterisiert werden. Vielmehr konnte daraus bei offener Billigung oder zumindest stiller Akzeptanz durch den grossen, bedeutenden Teil der Intelligenz und anderen Eliten der nationalsozialistische Führerstaat entstehen.

Dass *dieser* Übergang so vor sich gehen konnte, ist unter anderem auch ein Ergebnis davon, dass das, was Retter als Weimarer *demokratischen* Common-Sense beschreibt, sich so wenig trennte von den spätromantischen völkischen Vorstellungen des

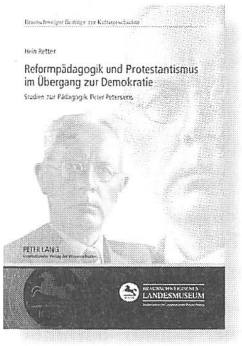
ausgehenden 19. Jahrhunderts und des Kaiserreichs. Die Intelligenz und die Eliten waren wenig bereit, sich nach 1918 mit der eigenen Tradition kritisch auseinanderzusetzen und sich auf die bisherigen, internationalen Erfahrungen mit Demokratie und ihren Institutionen einzustellen. Vielmehr wurde alles daran gesetzt, die bisherigen Konzepte und zu einem grossen Teil auch die sozialen und politischen Praktiken fortzusetzen und sie vehement gegen jegliche Infragestellung zu verteidigen. Die Reformpädagogik der Weimarer Zeit und vor allem ihre starke publizistische Präsenz über die engen fachpädagogischen Kreise hinaus, dokumentiert diesen Prozess bestens.

Aber gerade die Staatsrechtsdiskussion, die Retter ausführlich referiert, ist ein bedeutendes Zeugnis und eine massgebende Entwicklung in diesem Prozess. In der Abwehr älterer und zeitgenössischer Demokratietheorien und -diskussionen (zum Beispiel der Theorien des Politologen der London School of Economics, Harold Laski) waren sich aufrechte Demokraten wie Hermann Heller und damals zumindest noch als Autokraten zu bezeichnende Kritiker der Republik von Weimar wie Carl Schmitt im Namen der unabdingbaren Einheit der Volksgemeinschaft einig. Natürlich gab es über diesen Common Sense hinaus noch die Opposition der ganz Rechten, die die Volksgemeinschaft gleich noch rassisch unterlegten. Nichtsdestotrotz war und wurde aber das Konzept der Volksgemeinschaft kein Instrument, um Demokratie und demokratische Gesellschaft vom Autoritarismus des Kaiserreichs und auch nicht von der kommenden Entwicklungen nach 1933 abzugrenzen.

Intellektuelle Konzepte, Konstrukte und Strömungen können historisch kaum in ihre Einzelbestandteile zerlegt werden, um sie dann je nachdem, ob sie ein aufrechter Demokrat wie Heller auch verwendet, zur Markierung von Demokratie oder zumindest des Übergangs zu nutzen. Vielmehr muss historisch festgestellt werden, dass die Weimarer Republik und ihre Kultur in wesentlichen Bestandteilen den Bruch mit der Tradition des Kaiserreichs nicht sehr weit vollzogen hat und damit der antidemokratischen Rechten – und auch Linken – einen weiten kulturellen und politischen Spielraum gelassen hat, den sie nützen konnte, um die wenigen demokratischen Entwicklungen abzubrechen.

Dass Peter Petersen als Hochschullehrer und Pädagoge einer derjenigen war, der diesen Prozess intellektuell mit prägte und sich von daher auch nahezu bruchlos dem Nationalsozialismus anpassen oder ihn übernehmen konnte – wie Retter bestens dokumentiert – und wie auch der reformpädagogische, völkische und naturalistische Egalitarismus quasi dem NS-Rassismus und Militarismus die Hindernisse wegräumte, wird in Retters Darlegungen mehr als sichtbar.

Auch wenn diese Bemerkungen kritisch angelegt sind, so soll schliesslich damit erst recht auf die grosse Bedeutung und Leistung von Retters Arbeit hingewiesen werden. Mit diesem Buch wird die Diskussion über die deutsche Reformpädagogik auf eine neue Basis gestellt. Am Fall dieses einen Pädagogen Petersen, seiner Biographie und der Analyse seiner Kontexte und seiner Konzepte, werden das Beziehungs- und Referenznetz entfaltet, die religiösen und politischen Mentalitäten und ihre Kontexte des 19. und 20. Jahrhunderts ins Zentrum gerückt, in und aus denen sich die deutsche Reformpädagogik als Fach- und Professionsdiskurs ebenso wie als kulturelle Attitüde entfalten konnte. Angesichts dieses Ergebnisses lohnt sich Retters erneute Bearbeitung der Pädagogik von Peter Petersen. Entstanden ist nicht eine anachronistisch psychologische oder moralische Biographie, sondern der Grundstock einer «histoire globale» der deutschen Reformpädagogik im 20. Jahrhundert, worin *der* Reformpädagoge das «globalisierende Subjekt ist, um den das Feld der Untersuchung sich organisiert» – ganz im Sinne von Jacques Le Goffs Konstruktion der Biographie von Saint Louis (1996).



Hein Retter:
Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens.
Frankfurt/Berlin/Bern: Lang 2007. 933 S.
CHF 142.–, EUR 98.–
ISBN 978-3-631-56794-4

William J. Reese: History, Education, and the Schools

Ein guter Einstieg in die pädagogische Historiographie und Schulgeschichte der USA

■ Daniel Tröhler

William J. Reese ist einer der profiliertesten US-amerikanischen Bildungshistoriker der Generation nach David B. Tyack und Herbert M. Kliebard. Sein neuestes Buch, eine Kompilation einiger seiner Aufsätze, ist motiviert von aktuellen bildungspolitischen Phänomenen wie der gegenwärtigen «mania for standardized testing» (S. 162), der «popularity of school ‹choice›» sowie der «market solutions to education» (S. 111). Diese Phänomene sind natürlich auch in Europa wahrgenommen worden, doch anders als etwa in Deutschland, wo die Empörung darüber zu öffentlichen Manifesten wie der «Frankfurter Erklärung» (*Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb!*) geführt haben, will Reese diese Phänomene in einem grösseren historischen Kontext deuten. Sie führen ihn zu einer neuen Geschichtsschreibung (S. 170), die auf Paradoxien der amerikanischen Geschichte und

insbesondere ihrer religiösen Prägung aufmerksam machen will, welche heute besonders manifest würden.

Das Buch ist in vier Abschnitte unterteilt, die je zwei Aufsätze enthalten. Der erste Abschnitt *History and its Use* umfasst die beiden Aufsätze *On the Nature and Purpose of History* (S. 7–35) sowie *What History Teaches about the Impact of Educational Research on Practice* (S. 37–58). Der erste beinhaltet eine kurze Geschichte der sich wandelnden Vorstellungen einer idealen Geschichtsschreibung von Herodot bis zur Gegenwart mit Schwerpunkt im 20. Jahrhundert. Die zugrunde liegende Frage sei, ob Geschichte «scientific» oder «poetic» sei, also wissenschaftlich im Sinne der Objektivität beanspruchenden Naturwissenschaften oder eher eine eigene Form literarischer Narration. Obwohl diese Frage schon in der Antike heftig diskutiert worden sei, bilde sie den eigentlichen Kern historiographischer Debatten im 20. Jahrhundert seit Carl L. Becker und Charles Beard in den 30er-Jahren, die mit dem *linguistic turn* und den postmodernen Theorien noch ausgeweitet worden seien (S. 29ff.). Reese zollt Autoren wie Hayden White Respekt und sieht in den im Umfeld des Postmodernismus entstandenen Geschichten der Afro-Amerikaner, der Frauen oder allgemein von Ethnien wertvolle Impulse. Dennoch distanziert er sich von der Idee, Geschichte sei nur «discourse» oder «language game». Er vertritt die Ansicht, dass Wahrheit von Falschheit unterschieden werden könne und erstere, auch wenn sie immer unvollständig bleibe, letzterer vorzuziehen sei (S. 31ff.). Historische Kenntnis könne damit, so Reese im zweiten Aufsatz, Zusammenhänge deutlich machen, so etwa die Effektivität von Bildungsreformen früherer Zeiten. Hier erfahren Lesende, die mit der amerikanischen Geschichte nicht so vertraut sind, dass sich in den USA schon in den 1920er-Jahren eine Testindustrie herausgebildet hatte, so dass 1929 empirisches Datenmaterial von über 3000 Studien veröffentlicht worden war – nach Reese ein imposanter Ausdruck der damaligen Wissenschaftsgläubigkeit (S. 45).

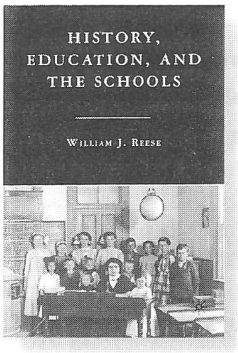
Der zweite Abschnitt *Urban Schools in the Nineteenth Century* umfasst die beiden Aufsätze *Public Education in St. Louis* (S. 61–78) sowie *Political Economy and the High School* (S. 79–92). Der erste fokussiert auf die reformfreudige, stark von deutschen Einwanderern geprägte Stadt St. Louis, deren Innovativität Reese – historiographisch doch eher traditionell – auf drei Personen zurückführt, nämlich auf William Torrey Harris, der berühmte amerikanische Hegelianer, von 1868 bis 1880 Superintendent in St. Louis und später von 1889 bis 1906 *US Commissioner of Education*, Susan Blow, die mit Hilfe Harris' das erste flächendeckende Kindergartensystem in einer amerikanischen Stadt aufbaute und Calvin M. Woodward, der – in Opposition zu Harris – die akademischen Fächer des Curriculums zugunsten von mehr manuellen Arbeiten abbauen wollte. Woodward, sich auf eigene Erhebungen über frühe Schulabgänger (1870!) stützend, argumentierte dabei, eine manuelle Fertigkeiten fördernde Schule würde Schüler länger in der Schule halten und so einen besseren Beitrag zur Demokratie leisten (S. 75f). Diese ideologischen Auseinandersetzungen, die vor allem in der Etablierung der *High School* zum Ausdruck kamen, werden im nächsten Aufsatz diskutiert, dem vielleicht materialreichsten Beitrag des Buches, in dem vor allem auch auf den Einfluss der Schulbuchautoren – im 19. Jahrhundert meistens Protestanten aus New England (S. 83) – gewinnbringend untersucht wird, die zu Recht als «key to understanding the values taught at school» bezeichnet werden (S. 92).

Der dritte Abschnitt *Private Schools, Past and Present* versucht aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu verstehen, wie es in den letzten 30 oder 40 Jahren zum *Christian school movement* kommen konnte (S. 114), einer erfolgreichen, fundamental-protestantischen Bewegung privater Schulanbieter. Das Erstaunliche an dieser Bewegung ist, dass in den USA Privatschulen traditionell katholischer Provenienz waren, da im 19. Jahrhundert die Vorstellungen des *Common Good* und damit die Curricula protestantisch und republikanisch gemünzt waren (S. 102, vgl. schon 86f.). Den entscheidenden Bruch der Fundamentalisten mit dem öffentlichen Schulsystem sieht Reese im Umstand, dass das Bildungssystem sich seit dem Sputnik-Schock (1956) und dem daraus hervorgehenden *National Defense Education Act* (1958) permanent professionalisiert, zentralisiert und akademisiert – mit anderen Worten säkularisiert – und damit der protestantischen Laienkontrolle entzogen habe (S. 106ff.). Vor allem seit der Ära der wieder erstarkten republikanischen Partei Ende der 1960er-Jahre habe sich vor dem Hintergrund der Marktideologie eine spezifische Rationalisierung der Schule vollzogen, die unter der Reagan-Administration einen Höhepunkt erlebte (*A Nation at Risk*, 1983), die aber auch von Bill Clinton nicht in Frage gestellt worden sei: Konkurrenz, Privatschulen und Wahlfreiheit (*choice*) seien seither immer beliebtere Vorstellungen über die Schule geworden (S. 109), die letztlich in George W. Bushs *faith-based education policy* und dem *No Child Left Behind-Act* gemündet seien (S. 111; vgl. auch S. 156). Unter diesen Vorzeichen habe sich, so Reese, in fundamentalistischen Kreisen die Hoffnung breit gemacht, ihre privaten Schulen, die sich mehrheitlich auf die Bibel stützen und keineswegs staatlich zertifizierte Lehrer anstellten (S. 122), über Steuergelder zu finanzieren, Hoffnungen, die seit dem *U.S. Supreme Court*-Entscheid 2002, in Cleveland öffentliche Bildungsgutscheine für private religiöse Schulen valide zu machen, zusätzlich genährt worden seien (S. 95f., S. 110f.).

Die beiden Aufsätze des vierten und letzten Teil des Buches *The Fate of the Public School* fassen im Grunde genommen die Themen der ersten drei Teile zusammen und enthalten – besonders im ersten Aufsatz *Public Schools and the Common Good* (S.

141–158) – einige Wiederholungen, die sich in Textkompilationen eigener Aufsätze kaum vermeiden lassen. Der letzte Beitrag (S. 159–171) widmet sich der Frage, wieso die Amerikaner gegenüber Schulreformen so offen und was die Vorstellungen des *Common Good* seien, welche die Menschen mit der Schule verbänden, Werte, die durch die inflationären Testresultate, die nur Gewinner und Verlierer kennen, nicht abgedeckt werden könnten (S. 159). Reese nennt drei Gründe, erstens die seit den Anfängen der Vereinigten Staaten bzw. der Kolonien vorherrschende protestantische Idee der menschlichen Perfektion auf Erden, die durch *education* befördert werden könne, zweitens die meritokratische Vorstellung sozialer Mobilität durch Bildung, und drittens die Organisation der Massenschule im 19. Jahrhundert, die gegenüber diesen beiden Idealen stets defizitär bleiben muss, entsprechend Enttäuschungen provoziert und dadurch die Motivation für Reformen hebt. Das öffentliche Interesse hinter dieser Reformfreudigkeit, so Reese, decke sich aber sicherlich nicht mit der gegenwärtigen Test-Euphorie und den Standards, die als Voraussetzung besserer Vergleichbarkeit eingeführt werden, weil das Testbare nur einen Bruchteil der öffentlichen Erwartungen abdecke, die von Thomas Jefferson über Horace Mann (offensichtlich) mustergültig formuliert worden seien (S. 169f.). Öffentliche Erwartungen als Folie für die Kritik an der dominanten Bildungspolitik – nicht der Verweis auf ein innerliches Bildungsideal – ist der zweifellos adäquate Vorschlag einer Tradition, die sich als demokratisch versteht.

Die in diesem Band zusammengestellten Aufsätze stellen zweifellos eine Bereicherung der bildungshistorischen Forschung dar. Sie eignen sich auch insbesondere für ein europäisches Publikum als Einstieg in die amerikanische Historiographie und Geschichte der Schule, nicht zuletzt, weil Reese eine lobenswert einfache Sprache spricht. Das heisst freilich nicht, dass man nicht hie und da einige Fragezeichen machen könnte. So bleiben die Studien ungeachtet des Eingangsaufsatzes methodisch doch eher wenig virtuos, was gerade da besonders schade ist, wo es zu erklären gilt, weshalb der Protestantismus in den USA bis zum heutigen Tag so prägend ist: Hier hätte Reese viel von linguistischen und mentalitätsgeschichtlichen Konzepten in der Forschung profitieren können. Zudem verkennt der schon von David Tyack formulierte Topos, nur das amerikanische Schulsystem kenne die lokale Laien-Kontrolle (S. 105), die Schweizer Verhältnisse, oder es findet sich die Behauptung, die USA habe im 19. Jahrhundert als einziges Land die Schule von der Kirchenaufsicht vollkommen emanzipiert (S. 62), was allerdings auch für die europäischen Republiken Frankreich und die Schweiz gilt. Gerade auch die Theorieentwürfe zur Öffentlichkeit, die etwa von Condorcet für das Bildungswesen entwickelt wurden, hätten zur besseren Abgrenzung von «staatlich», «öffentlich» und «parental» entscheidend beigetragen (z.B. S. 96, S. 118ff.), und dass «education and schooling» im Westen zu Synonymen geworden seien (S. 96), verkennt gerade die deutsche Tradition. Das sind alles bedauerliche Lücken, die sich einer allzu nationalen Historiographie verdanken, einem Übel, das allerdings auch in Europa grassiert, dem aber beispielsweise mit der Lektüre des vorliegenden Bandes schon einmal abzuhelfen wäre: Zur Internationalität auch der Historischen Bildungsforschung gibt es bekanntlich keine Alternative. Reese hat zweifellos Recht, dass die Bildungsgeschichte weder wissenschaftlich im Sinne der Naturwissenschaften sein kann noch beliebige Narration sein soll, doch was kann sie anderes sein als eine transnationale Diskussion, welche die kulturelle und intellektuelle Sozialisation der Akteure mit berücksichtigt?



William J. Reese:
History, Education, and the Schools.
New York: Palgave Macmillan 2007. 218 S.
USD 69.95
ISBN: 978-1-4039-7744-1