Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 14 (2008)
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: 14.12.2025

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

Besprechungen

Andreas Dörpinghaus/Andreas Poenitsch/Lothar Wigger: Einführung in die Theorie der Bildung

Eine Einführung in die deutsche Welt der Bildung

• Sabine Baum

In der Reihe *Grundwissen Erziehungswissenschaft* erschien im Januar 2008 die zweite Auflage eines Bandes, der Studierende, Lehrende und pädagogisch Interessierte in Theorien der Bildung einführen will. Layout, Aufbau und Struktur des 166 Seiten dünnen Bändchens entsprechen dem Charakter eines Lehrbuches, das einen ersten Einblick in einen Themenbereich bieten möchte. Eine übersichtliche Gliederung und leitende Begriffe in der Randspalte laden den bildungshungrigen Studienanfänger zum Lesen ein. Die zwölf Kapitel des Buches, die vier Abschnitten zugeordnet sind, werden jeweils mit einem kurzen Überblick darüber, was der Leser gelernt haben sollte und weiterführenden Literaturhinweisen, beschlossen. Neben dem Literaturverzeichnis ergänzen ein Personen- und Sachregister den Serviceteil. Der formale Aufbau des Buches mag beim einen oder anderen künftigen Pädagogen die Hoffnung aufkeimen lassen, er könne sich durch diese kurze und übersichtliche Lektüre des viel gebrauchten, viel diskutierten, traditionsreichen Begriffs der Bildung in einfacher Weise bemächtigen. Der Komplexität des Bildungsbegriffs trage das Lehrbuch, so die Autoren, durch einen historisch-systematischen Zugriff Rechnung. Dieser solle zum Ausdruck bringen, «dass zwischen Problemlagen von heute und solchen in der Vergangenheit gedankliche Zusammenhänge bestehen» (S. 9). Es werden historische Auslegungen «zu Rate gezogen, weil sie möglicherweise Antworten bereit halten, die sinnvolle Alternativen zu den heutigen Antworten auf gleiche oder ähnliche Fragen sein können» (ebd.).

Bereits ein erster Blick in das Inhalts- und Literaturverzeichnis weist darauf hin, dass die Ratgeber ausschliesslich im antiken Griechenland und in Deutschland gesucht wurden. Die grundsätzliche Problemlage des gegenwärtigen Umgangs mit einem Bildungsbegriff, der für ein spezifisch deutsches Theorie- oder Ideologiekonzept steht, das sich sowohl dem Alltag von Erziehung als auch dem Anschluss an internationale Diskussionen gegenüber als sperrig erweist, wird in der Einführung erst gar nicht virulent. Die ausgewählten Bildungstheorien des vorliegenden Bandes dienen dazu, den mystischen Glanz von Bildung in deutscher Tradition weiterzugeben. Sie werden für die angehenden Pädagogen wohl eher eine moralische denn eine wissenschaftlich bildende Funktion haben. An zeitgenössischen Bildungstheorien werden ebenfalls ausschliesslich deutsche vorgestellt.

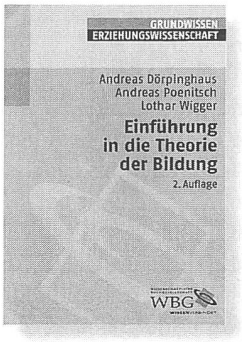
Im ersten Teil des Buches wird die Heterogenität der «Redeweisen über Bildung» und die Pluralität der Umgangsweisen mit Bildung aufgezeigt. Goethes *Wilhelm Meister* bildet den Auftakt der Darstellung mehrerer Bildungserzählungen. Im Kontrast zur Individualität der von Bildungsinstitutionen unabhängigen Bildungserfahrungen folgen im Kapitel «Schulbildung und Bildungspolitik» Ausführungen zu bildungsrechtlichen Regelungen, zum Bildungskanon, zu Bildungsstatistiken und zu Redeweisen von Bildung aus politischer Sicht. Exemplarisch werden zum letztgenannten Punkt Ausschnitte aus Reden der ehemaligen Bundespräsidenten Herzog und Rau vorgestellt. Dass darin die gesellschaftliche Nützlichkeit von Bildung eine Rolle spielt, dass Politiker Verwertungsinteressen und Zwecksetzungen hervorheben, sehen die Autoren natürlich kritisch. Staat, Gesellschaft, Politik und Ökonomie werden – nicht nur in diesem Kapitel – als äusserlich und in Opposition zur sich formenden entwickelnden freien Persönlichkeit gesehen. Zusammenhänge zwischen Bildung und Demokratie werden nicht hergestellt. Die Kommentierung der vorgestellten Redeweisen, auch im Kapitel «Bildung in Wissenschaft und Öffentlichkeit», verrät die Verbundenheit der Autoren mit der deutschen Ideengeschichte, die mit den antiken Ideen Platons weitaus besser kompatibel ist als mit denen eines Aristoteles'.

Der zentrale und umfangreichste Teil des Buches behandelt in «systematischer Absicht» die Konzeptionen von Platon, Kant, Humboldt, Hegel, Nietzsche und Adorno als sechs «Grundfiguren des Denkens über Bildung» (S. 43–116). Die Bildungsschritte des Höhlengleichnisses von Platon lassen sich, so liest man, ohne künstliche Zusätze oder gewaltsame Interpretationen in vieler Hinsicht auf aktuelle Verhältnisse übertragen. Dass die Autoren eine gesellschaftstheoretische Perspektive des Bildungsbegriffs nicht vermissen, zeigt sich hier einmal mehr. Aus dem Reich der Ideen Platons gelangt der Leser direkt zu Kants Konzeption von Mündigkeit und Autonomie, der ebenfalls eine Aktualität bis heute bescheinigt wird. Immerhin müsse die «Kausalität der Freiheit» fraglich bleiben und am Ende sei «vielleicht» (S. 65) die ausschliessende Alternative von Autonomie und Heteronomie zu bedenken. Humboldts höchste und proportionierlichste Bildung der menschlichen Kräfte zu einem Ganzen und die Idee der Menschheit als Ziel der eigenen Höherbildung lassen den Leser ungetrübt teilhaben an einer der

bedeutendsten und wirkungsreichsten deutschen Bildungskonzeptionen. Der Mensch-Welt-Dualismus seines Bildungsprozesses wird zumindest in zwei Sätzen kritisch hinterfragt. Dass die Darstellung von Hegels Bildungsvorstellungen ohne Hinweis auf den absoluten Geist auskommt und Hegel eher den Eindruck eines praktischen Philosophen hinterlässt, erstaunt ebenso wie die gelungene Erklärung der Aporien der kritischen Theorie.

Auf zehn Seiten wird dem Leser mit Kurzbeschreibungen der Positionen Wolfgang Klafkis, Theodor Ballaufs, Klaus Schallers, Klaus Mollenhauers, Dietrich Benners, Wolfgang Fischers und Käte Meyer-Drawes ein Überblick über Positionen der deutschen Bildungstheorie der Gegenwart geboten. Ziel der Autoren ist es, die Pluralität der innerwissenschaftlichen Thematisierung von Bildung darzulegen, nachdem im ersten Kapitel die «äussere Pluralität» durch nichtwissenschaftliche Redeweisen zum Ausdruck kam. Die Verfasser betonen, dass innerhalb der wissenschaftlichen Thematisierung von Bildung keine einseitige Blickrichtung zu favorisieren sei. Allerdings hüten sie selbst ihren Gral der klassischen Bildungstheorie. Sie hüten ihn sowohl vor Zugriffen aus benachbarten Wissenschaften (vgl. Teil D: Konturen von Bildung) als auch vor einer Verwischung mit so profanen Angelegenheiten wie Erziehung, Ausbildung, Sozialisation oder Lernen.

Im dritten Teil des Buches nehmen die Autoren die «empirisch-sozialwissenschaftliche Wende» in der Beschäftigung mit Bildung auf und stellen die empirische Bildungsforschung in quantitativer und qualitativer Ausrichtung exemplarisch dar. PISA wird als herausragendes Beispiel empirischer Bildungsforschung angeführt, das von der angelsächsischen Literacy-Konzeption ausgeht, das funktionalistisch orientiert ist und lediglich Basiskompetenzen zu erfassen beanspruchte. Die Frage, ob die theoretischen Grundlagen als ein Konzept der Bildung anzusehen sind, wird mit den kontroversen Stellungnahmen von Lutz Koch einerseits und Heinz-Elmar Tenorth andererseits in der Beantwortung offen gelassen. Da das Bildungsverständnis, das den Verfassern geeignet schien, die gesamte Einführung als roten Faden zu durchlaufen, in Anlehnung an Wilhelm von Humboldt als reflexives und kritisches Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis verstanden wird, werden sie kaum Tenorth zustimmen. Die Biographieforschung wird als Beispiel qualitativer Bildungsforschung ausführlicher betrachtet, denn hier sehen die Autoren des Einführungsbandes eine gelungene Vermittlung zwischen empirischer Bildungsforschung und der von ihnen so geliebten klassischen Bildungstheorie. Die Historische Bildungsforschung findet keine Berücksichtigung, vielleicht deshalb, weil die Konzeption des Einführungsbändchen dann selbst hätte in Frage gestellt werden müssen. Die gesamte Konzeption des Buches ist konservativ. Der Bildungsbegriff in deutscher Manier, mit seiner pädagogischen, fast religiösen Überhöhung und Ideologisierung wird tradiert, ohne auch nur zu erwähnen, dass der Bedeutungsgehalt des Begriffs aufs engste verknüpft ist mit der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung in Deutschland. Ein Hinweis darauf und auf die Tatsache, dass die recht gezwungen wirkende Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung so nur im Deutschen vorgenommen wird, würde für angehende deutsche Pädagogen entlastend wirken, würde ihnen einen unverkrampfteren Zugang zum Alltag des Aufwachsens und Lebens in Gesellschaft und Kultur ermöglichen und die Anknüpfung an internationale Diskussionen erleichtern.



Andreas Dörpinghaus/ Andreas Poenitsch/Lothar Wigger: Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2006. 160 S.
CHF 27.90, EUR 14.90
ISBN 978-3-534-17519-2

Werner Hüllen: Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens

Fremdsprachen – Lernen und Unterricht. Eine deutsche Sprachkulturgeschichte

• Nicole Welter

Eine Geschichte zu schreiben, impliziert immer das Problem der Entscheidung, welche Geschichte man unter vielen möglichen erzählen möchte. Damit ist nicht die Auswahl des Themas gemeint, sondern die Konstruktion von Zusammenhängen und thematischen Kontexten, die mit dem gewählten Thema in einen erklärenden Relevanzzusammenhang gebracht werden. Insbesondere die Auswahl des für den Themengehalt bedeutsamen Kontexts, der in Wirkungszusammenhänge gebündelt wird, ist ja kontingent. Werner Hüllen trifft diese Entscheidungen immanent und permanent in seiner *Kleinen Geschichte des Fremdsprachenlernens*, das ist unvermeidbar, notwendig und problematisch zugleich. Der thematische Zugang ist breit angelegt und reicht von der spätklassischen Antike bis 1965 auf insgesamt 184 Seiten. Begrenzt wird, indem die Schwerpunkte auf Deutschland im europäischen Kontext und auf Latein, Englisch und Französisch gelegt sind.

Hüllen möchte den grossen Zusammenhang des Fremdsprachenlernens in Europa in seinen Kontinuitäten und Brüchen verdeutlichen, denn das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zeige sich als ein

Kontinuum, dessen einzelne Phasen vergleichbar sind. Hieraus begründet er die Möglichkeit einer Geschichte des Fremdsprachenlernens. Die Notwendigkeit resultiert seiner Ansicht nach aus der fehlenden allgemein-orientierenden Literatur, da die Forschungsliteratur sich insbesondere auf Einzelanalysen beziehe. Ein philologisches Spezifikum dieses Buchs ist es, neue mit alten Sprachen rekonstruierend zu vergleichen. Hüllen wählt in seiner Darstellung ihm jeweils bedeutsame institutionelle, kulturell-philosophische oder politische Kontexte aus. Diesbezüglich in der Systematik nicht immer stringent, aber aufgrund dieser Einbettung in die Kultur- und Bildungsgeschichte erweitert sich der Leserkreis, da auch der Nicht-Philologe neue interessante Details und Zusammenhänge erfährt. Die zentrale These des Buchs weist für Europa eine kontinentale Tradition des Fremdsprachenlernens mit nationalen Spezifika aus. Die Frage nach dem Verhältnis von Europäismus und Nationalismus schliesst sich zentral an diese These an, aber sie wird bedauerlicherweise im Verlauf des Textes nicht explizit beantwortet. Eine zweite These bezieht sich auf das Lehren von Sprachen, denn dies sei immer schon konstitutiver Bestandteil ihrer Analyse und Beschreibung gewesen. Das heisst, es existiert grundsätzlich ein didaktisches Interesse, also das Bedürfnis der Lehrbarkeit einer Norm. Diese These bestätigt sich durch die Beschreibung und Analyse von Grammatiken und Lexika.

Das Buch gliedert sich in drei Kapitel. Jedem Kapitel ist unmittelbar ein Hinweis auf weiterführende Literatur vorangestellt. Im ersten Kapitel werden die systematischen und historiographischen Annahmen und Thesen transparent thematisiert. In Kapitel II und III wird in Epochen unterschieden, die sich im Kontext der Fremdsprachen und ihres Unterrichts differenzieren lassen. Die Epocheneinteilung bleibt nicht ohne Verweis auf ihre Problematik gerade aufgrund der im Vorwort unterstellten europäischen Kontinuitäten. Kapitel II beginnt beim frühen Fremdsprachenunterricht in der spätklassischen Antike, ihr folgt das Mittelalter, das Zeitalter des europäischen Humanismus (bis ca. 1650) und endet bei der französisch-höfischen Bildung ca. 1750. Das Zeitalter der Aufklärung, die «Stille Periode», trennt die beiden dynamischen Phasen des Humanismus und Neuhumanismus. Die Bezeichnung ist nicht plausibel, da grundlegende Strukturveränderungen im 18. Jahrhundert verortbar sind.

Kapitel II enthält erfreuliche Überraschungen wie etwa die Beschreibung von «Gesprächsbüchern», in denen mehrsprachig Dialoge und Szenen, die am Alltag orientiert sind und vorrangig für wandernde Kaufleute gedacht waren, abgedruckt wurden (sechssprachig in der erfolgreichsten Variante zwischen 1513 und 1542: Lateinisch, Flämisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Englisch oder Deutsch).

Kapitel III beginnt beim Neuhumanismus und dem neuzeitlichen Fremdsprachenunterricht in Deutschland. Die Schwerpunkte im 19. Jahrhundert liegen in der staatlichen Konstitution des modernen Schulwesens, in der preussischen Schulreform von 1924, dem Gymnasium und seiner Konkurrenz mit der Realschule und dem Konflikt um die neuen Fremdsprachen.

Im Zentrum stehen für das 19. Jahrhundert und den Übergang ins 20. also die institutionellen und politischen Kontexte. In der Methodendebatte im Zusammenhang mit der Etablierung der Fremdsprachen Englisch und Französisch an den Gymnasien wird zum ersten Mal nicht nur didaktisch oder wissenschaftlich, sondern auch psychologisch argumentiert. Das Kapitel zum Fremdsprachenunterricht im Nationalsozialismus bestätigt die These der *grammar of schooling* auch im Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts, auch wenn die Fremdsprachen und ihr Unterricht im Nationalsozialismus programmatisch rassenideologisch interpretiert wurden. Es folgen zwei letzte Kapitel: Die Phase 1945–1965 ist geprägt von einem Neuanfang, der sich allerdings dadurch bestimmen lässt, dass eine Rückbesinnung auf den neuzeitlichen Fremdsprachenunterricht des 19. Jahrhunderts stattfindet, die Gegenwart dagegen wird in ihren neuen Aufgaben dargestellt und insbesondere die Idee Europa und damit das Bedürfnis, Fremdsprachen aktiv nutzen zu können, steht im Vordergrund, womit Latein unter Legitimationsdruck gerät.

Durch die zentrale Frage nach dem Verhältnis von Universalsprache und Nationalsprachen in der europäischen Tradition werden auch die Kulturgeschichte und die kommunikativen Mentalitäten innerhalb der Epochen und der kulturellen Räume deutlicher. Die These, die europäische Sprachgeschichte als einen alten und neuen Universalismus, nämlich Latein im Kontext der ‹katholischen› Hegemonie und seit 1965 Englisch im Kontext einer angelsächsischen Hegemonie zu lesen, ist nachvollziehbar, verleitet jedoch zur Eindimensionalität und unterschlägt Kontroversen.

Es gelingt dieser Geschichte, Sprache, Kultur, Alltag und Unterricht korrelativ zu verbinden, allerdings wird man in einem Punkt auch enttäuscht, denn die Praxisgeschichte bleibt ideengeschichtlich programmatisch und wird nicht konkret. Hier werden jedoch durch die Einleitung (Kapitel I) andere Erwartungen geweckt. Die Aufarbeitung des Lehrens und Lernens berücksichtigt insbesondere die Lehrwerke, allen voran die Grammatiken und legt den Schwerpunkt auf die institutionellen Vorgaben, die praktischen Routinen dagegen und die Technologien privaten und öffentlichen Lehrens und Lernens werden kaum, wie angekündigt, auf Annahmen über die Praxis rückübersetzt. Auch hinsichtlich der Frage, warum Veränderungen bezüglich des Sprachenlernens und der sprachlichen Gesamtkultur stattfinden, hätte man sich die Antworten noch deutlicher interpretierend und nicht allzu sehr zurückhaltend beschreibend gewünscht.

Hüllens *Kleine Geschichte des Fremdsprachenler-*

nens bietet einen Überblick zur Bedeutung der Sprachen innerhalb der europäischen Kultur. Trotz der Relativierung, dass diese Geschichte auch anders hätte erzählt werden können, erhält man bei der Lektüre eine interessante, gut recherchierte Ideengeschichte, die aufgrund der Darstellung grosser, zentraler historischer Zusammenhänge Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern insbesondere im Grundstudium einen wertvollen Dienst erweist.

Werner Hüllen: Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens.
Erich Schmidt Verlag, Berlin 2005, 184 S.
ISBN: 3-503-07946-7
CHF 33.– ; EUR 19,95

Birgit Althans: Das maskierte Begehren

Wegweisende Impulse für eine kulturwissenschaftliche Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

• Inga Pinhard

Wechselspiele von Geschlecht, Begehren und öffentlicher Performance in sozialpädagogischen und ökonomischen Diskursen des beginnenden 20. Jahrhunderts stehen im Fokus der innovativen Habilitationsschrift von Birgit Althans, die mit ihrer Studie zum einen die Potenziale einer diskursanalytischen, kulturwissenschaftlich orientierten historischen Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft aufzeigt, und zum anderen einen wichtigen Beitrag zur Disziplingeschichte der Sozialpädagogik vorlegt. Mit der von Freud inspirierten Frage «Was will das Weib in der Erziehungswissenschaft?» spielend, konstatiert sie, im kritischen Rekurs auf die in den 90er-Jahren initiierte Klassikerdebatte in der deutschen Sozialpädagogik, eine Diskrepanz zwischen Disziplingeschichte und Diskursgeschichte. Diese macht sie am Widerspruch fest, dass Frauen zwar zeitgenössische öffentliche Diskurse um soziale Arbeit dominierten – ihre Praktiken, Theorien und Methoden also diskursiv wirkten – aber disziplingeschichtlich marginalisiert wurden. Dies deutet sie mit Foucault als durchaus machtstrategische Engführung der subversiven Kräfte der Diskurse von Seiten der Disziplin, die sich vor allem in Deutschland nicht zuletzt im konsequenten Ausklammern der pädagogischen Praxis widerspiegelt.

Ausgehend von der Figur des Begehrens der Erzieherin entfaltet die Autorin am Beispiel der Sozialreformerinnen Alice Salomon, Jane Addams und Mary Parker Follett, welche Bedeutung dieses Begehren für die sich zwischen 1880 und 1930 neu konstituierenden Diskurse um Sozialpädagogik, Management- und Organisationslehre in Deutschland und den USA einnahm.

Dem komplexen Begriff des Begehrens, insbesondere des weiblichen Begehrens in der Erziehung, nähert sich Althans über die begriffsgeschichtliche Ambivalenz zwischen dem Begehren nach Anerkennung auf der einen, hier diskutiert sie vor allem Kant und Hegel in Auseinandersetzung mit Goethes Bildungsroman *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, und der Anerkennung des Begehrens aus psychoanalytischer Perspektive auf der anderen Seite, bezogen auf Freuds *Studien zur Hysterie* und die zeitgleichen Debatten in den USA. Zentral für das pädagogische Begehren der Sozialreformerinnen, welches sich wesentlich auf das Begehren der Anderen richtet, das Begehren der Anderen begehrt, sind die Konzeption des pädagogischen Eros und die Konstruktionen des Begehrens bei Rousseau, Pestalozzi und Nohl, aus denen Althans die These ableitet, dass die Artikulation des Begehrens in der Erziehung wesentlich über die Maskerade der Geschlechtsidentität (Lacan), der Maskierung des pädagogischen Begehrens beispielsweise hinter der Maske des Diskurses der Mütterlichkeit, funktionieren musste. Die Geschlechtsidentität wird nach Butler performativ vollzogen. Hier setzt die Autorin an, wenn sie den performativen Charakter des Begehrens hervorhebt und ins Zentrum ihrer Analyse stellt.

Um zu zeigen, wie das pädagogische Begehren in den Praktiken der Akteurinnen performativ wirksam wurde, werden drei soziale Felder detailliert umrissen. Zuerst wird die Bedeutung der modernen Grossstadt am Beispiel Berlins (Simmel, Benjamin, Kracauer, Döblin) und Chicagos (Parks, Addams) als performativer Raum, als «Alltagsbühne» (S. 102), die Handeln bedingt, strukturiert und ermöglicht, in ein Spannungsverhältnis gesetzt zu Weiblichkeitsidealen, wie sie in Goethes *Wilhelm Meister* und den *Wahlverwandtschaften* gezeichnet werden. Zweitens wird anhand der Lektüre von Henry James' *The Bostonians* die These von der theatralen Inszenierung von Frauenbewegung und Sozialreform belegt und die Ambivalenz zwischen individuellem und persönlichem Begehren der Reformerinnen beleuchtet. In der Form der Inszenierung des Begehrens zieht die Autorin erstaunliche Parallelen zu dem Bereich des Managements, insbesondere zur Performance von Frederick W. Taylors und Frank B. Gilbreths Bewegungsstudien. Drittens werden die Wechselbeziehungen zwischen Sozialreform, Management-Diskurs und dem US-amerikanischen Pragmatismus – dieser wird, und das ist durchaus diskussionswürdig, als theoretische Rahmung der theatralen Inszenierung der beiden ineinander greifenden Diskurse begriffen – nachgezeichnet und im Hinblick auf eine performative Pädagogik diskutiert.

Im Begehren der Sozialreformerinnen verschrän-

ken sich, und dies wird für Salomon, Addams und Follett in den exemplarischen Portraits jeweils detailliert ausgeführt, verschiedene Momente: das persönliche Begehren nach Bildung und Wissen, die Anerkennung des Begehrens der Anderen, der sozial Schwächeren, einhergehend mit der Artikulation und Inszenierung der Bedürfnisse des oder der Anderen, sowie die Anerkennung des eigenen Begehrens, welches den Sozialreformerinnen häufig «fremd» (S. 76) blieb, wie Althans eindrücklich nachweist. Das Begehren, seine Maskierung und Inszenierung werden zum wesentlichen Moment ihrer Theoriebildung. Althans präsentiert Salomon, Addams und Follett in ihren jeweiligen sozialräumlichen und intellektuellen Kontexten als Akteurinnen der sozialen Arbeit, als Diskursbereiterinnen und maskierte Autorinnen, die zwar «permanent wiederentdeckt werden müssen», die aber mit ihrem Begehren «virulent im Diskurs ihrer Disziplinen» (S. 235) wirken.

Mit dieser Analyse der diskursiven Praktiken leistet Althans, trotz einiger kleinerer Ungenauigkeiten, einen wichtigen Beitrag zu einer Reformulierung der Disziplingeschichte der Sozialpädagogik. Sie nominiert nicht im Sinne einer kompensatorischen Frauenforschung neue Klassikerinnen, sondern weist Perspektiven für eine kritische erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung auf, auch wenn sie durchaus etwas intensiver auf die neueste feministische Forschung, beispielsweise zu Öffentlichkeit, Autorität und Autorschaft hätte eingehen können.

Die Studie zeichnet sich durch die konsequente Umsetzung eines kulturwissenschaftlichen Programms aus, wie es in jüngster Zeit in der Erziehungswissenschaft diskutiert wird. So macht sie deutlich, wie stark sich der Einfluss literarischer Texte «auf die Ausbildung eines kollektiven Imaginären der sozialen Arbeit» auswirkte, welches «nicht nur die Wahrnehmung und Beschreibung realer Personen beeinflusste» (S. 101), sondern sich in den Inszenierungen der Akteurinnen in verschiedenen Diskursen wiederfindet.

Und noch eines zeigt die Arbeit: Interdisziplinäre Wechselspiele und Wahlverwandtschaften, sowie der Blick über nationale Grenzen können wichtige Impulse geben.

Birgit Althans: Das maskierte Begehren. Frauen zwischen Sozialarbeit und Management.
Frankfurt/New York: Campus 2007. 258 S.
CHF 56.–; EUR 32.90
ISBN 978-3-593-37992-0

Andrea Lange-Vester: Habitus der Volksklassen

Mikrohistorische Spekulationen

• Norbert Grube

Ihre 2007 veröffentlichte Dissertation *Habitus der Volksklassen. Kontinuität und Wandel seit dem 18. Jahrhundert in einer thüringischen Familie* hat Andrea Lange-Vester in den theoretischen Rahmen von Pierre Bourdieus Habitus- und Feldkonzept gestellt, den sie in einer ausführlichen Einleitung im ersten Kapitel erläutert. Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume der «kleinen Leute» (S. 15), die sich aus dem Zusammenspiel tradierter Erfahrungen und langlebiger Habitusmuster, dem erworbenen kulturellen, sozialen und materiellen Kapital sowie den sozio-ökonomischen und politischen Bedingungen und Dynamiken des Feldes ergeben, werden vom 18. bis ins beginnende 20. Jahrhundert untersucht. Dabei wird die Frage aufgeworfen, ob und inwiefern sich verschiedene Habitusmuster durch Herausforderungen im Feld angleichen und verändern und somit neue soziale Kohäsionen entstehen (S. 23, S. 27, S. 34f.). Dieser anspruchsvolle theoretische Einstieg soll in den folgenden elf Kapiteln geerdet werden, wenn sich die Perspektive mikrohistorisch auf die thüringische Rhön, speziell auf die Dörfer Kaltensundheim und Unterkatz und ganz konkret auf die Familiengeschichte von Richard Schmidt (1890–1930) fixiert. Die Rekonstruktion der familiären Konstellationen und Berufslaufbahnen der Vorfahren Schmidts sowie ihr gesellschaftlicher Status im Dorf soll anhand von Kirchenbucheintragungen, der Kaltensundheimer Kirchenchronik und mit Hilfe der *Oral History* Habitusmuster, -variationen und Handlungsspielräume und -strategien im Feld aufzeigen.

Nachdem Schmidt und seine Vorfahren im kurzen, anekdotischen Überblick im zweiten und dritten Kapitel eingeführt werden, steht im vierten Kapitel die thüringische Rhön im Mittelpunkt, eine in wirtschaftsgeschichtlicher Sicht rückständige Region mit kleinbäuerlicher Landwirtschaft und einem ausgedehnten protoindustriellen Textilgewerbe, das spätestens im ausgehenden 19. Jahrhundert der maschinellen Fabrikproduktion nicht mehr gewachsen war. Speziell das Dorf Kaltensundheim, wo die mütterlichen Vorfahren Richard Schmidts grösstenteils über Jahrhunderte wohnten, ist nach Lange-Vester vom 18. bis zum beginnenden 20. Jahrhundert durch wirtschaftlichen Niedergang und Abwanderungen gekennzeichnet (S. 60f.). Daran änderte auch die im Heimgewerbe oder Verlagssystem organisierte Barchent- und Plüschweberei (S. 95) nichts, die den Einwohnern Arbeit und Lebensunterhalt bis ca. 1880 verschaffte. Gestützt auf regional- und sozialgeschichtliche Studien der 1980er- und 90er-Jahre, auf quellenunkritische lange Zitate aus dem ersten Band von Wilhelm Heinrich Riehls *Naturgeschichte des deutschen Volkes* (1854) (S. 52) oder auf Studien des Vereins für Sozialpolitik zur

Lage der sächsischen und thüringischen Landbevölkerung (S. 74) zieht Lange-Vester noch vor ihrer mikrohistorischen Analyse der Habitusmuster den deterministischen Schluss: «In verschiedener Hinsicht entsprachen die Entwicklungen in der Region denen der Familie von Richard Schmidt. Seine Vorfahren stiegen ebenfalls ab» (S. 54). Die in der Einleitung angesprochenen Gestaltungsspielräume für Akteure innerhalb der sozio-ökonomischen, kulturellen Grenzen des Machbaren werden somit recht früh aus der eigenen Analyseperspektive eliminiert.

Im fünften und sechsten Kapitel wird deskriptiv und detailliert die Geschichte der Familien Rauch und Porz, der mütterlichen Vorfahren Richard Schmidts, nachgezeichnet. Die Familie Rauch, deren Angehörige seit dem 17. Jahrhundert zum Teil als Dorfschmiedemeister von Kaltensundheim eine recht angesehene Stellung im Dorf hatten, verloren diese besonders in der Familienlinie Johann Adam Rauchs, der 1863 als trunksüchtiger Ölhändler starb (S. 135, S. 161). Die Frage, welche Auswirkungen der soziale Abstieg für Johann Adam und seine Söhne Tobias (1827–1916) und Johann Nicolaus (1831–1907) hatte, wird anhand der Kirchenbucheintragungen nur oberflächlich beantwortet. Alle drei arbeiteten nicht mehr selbstständig als Schmiedemeister, sondern waren als Weber beschäftigt. Weil Lange-Vester die familiären Konstellationen ausschliesslich anhand der Kirchenbücher rekonstruiert und auf jegliche ergänzende Quellen wie Briefe oder Ego-Dokumente verzichtet, bleiben die Motive, Erwartungen und Handlungsstrategien der Akteure unklar oder geraten zur historischen Spekulation (z.B. S. 141), wie zahlreiche konjunktivische Formulierungen etwa über die Gründe für die vermehrten Geburten unehelicher Kinder, zunehmende rastlose Mobilität und verspätete oder ausbleibende Heirat von Angehörigen der besitzlosen Weberfamilie Porz verraten (S. 246–256). Lange-Vesters geradezu idealtypisch konstruierte Habitusdifferenz in den Kapiteln sieben und acht (S. 260–284) zwischen der vermeintlich *innengeleiteten*, prinzipienfesten, auf Erhalt ihres erworbenen Respekts innerhalb der Dorfgemeinschaft zielenden Familie Rauch und der *aussengeleiteten*, wegen sozio-ökonomischer Bedrängnis im Feld notgedrungen jede Gelegenheit zum Erwerb ergreifenden Familie Porz mit ihrer lockeren Lebensführung wirkt wenig überzeugend. Die soziologischen Kategorien der Innen- und Aussenleitung werden kaum erläutert und Hinweise auf David Riesman, der diese Begriffe in dem Buch *Lonely Crowd* (1950) prägte, fehlen.

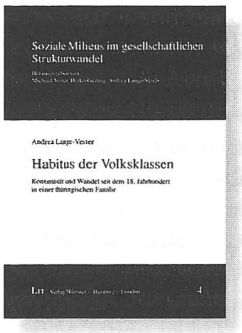
Die 1863 erfolgte Heirat von Tobias Rauch mit Anna Maria Porz – den Grosseltern Richard Schmidts – stiftete dann neue soziale Kohäsion und kombinierte die zwei verschiedenen Habitusmuster. Die Ehe erscheint als Resultat des Verlusts von sozialem und kulturellem Kapital (S. 272) der Familie Rauch, die nun auf dem Unterschichtenstatus der Familie Porz angelangt sei. Diese Sicht und die Quellenfixierung auf die Kirchenbücher verstellen Lange-Vester den Blick auf die Anpassungsstrategien von Tobias Rauch, der in der Weberei mit durchaus ansehnlichen Einkommensmöglichkeiten (S. 192) neues materielles und soziales Kapital aufbauen konnte. Vielmehr postuliert Lange-Vester (S. 282f.), dass die Kombination der Habitusmuster und die Gelegenheitsorientierung verstärkt wurde durch die väterliche Familienlinie der Schmidts. Deren Angehörige waren Tagelöhner, Hirten und Maurer in Unterkatz und ähnelten, so Lange-Vester, dem Habitus der Familie Porz, so dass in der Person Richard Schmidts «Respektabilität mit der Wahrnehmung von Gelegenheiten spezifisch kombiniert wurde» (S. 283).

Allein dem 1890 geborenen Richard Schmidt, Sohn der Dienstmagd Mathilde Rauch (1870–1932) und des Tagelöhners Christian Ferdinand Schmidt (1863–1936), gesteht Lange-Vester sozialen Aufstieg zu, indem er dank des Ortswechsels des Vaters nach Eisenach 1904 als Fremdenführer auf der Wartburg den Status des Arbeiters mit dem des Angestellten im Tourismus vertauschte. Dieses Urteil basiert – wenn auch phasenweise in anekdotischer Weise – auf Analysen von *Oral History*-Quellen, auf Befragungen der Nachkommen Richard Schmidts. Nur in dieser kurzen Passage ihrer Dissertation greift Lange-Vester auf ergänzende Quellen zurück und verbreitert die für ihren anspruchsvollen Untersuchungsansatz zu schmale, kaum kritisch reflektierte Quellenbasis der wissenschaftlich nicht immer korrekt zitierten Kirchenbücher und -chronik. So gelingt der Autorin leider weniger eine quellengesättigte historische Habitusanalyse «der Volksklassen», sondern lediglich eine familiengeschichtliche Rekonstruktion und eine Reproduktion von Klischees und Spekulationen über Anpassungsstrategien, Handlungsmuster und Mentalitäten thüringischer Bauern, Gewerbetreibender und Tagelöhner.

Literatur

Riehl, Heinrich: Naturgeschichte des deutschen Volkes. Stuttgart 1854

Riesman, David: Lonely Crowd. New Haven: Yale University Press 1950



Andrea Lange-Vester: Habitus der Volksklassen. Kontinuität und Wandel seit dem 18. Jahrhundert in einer thüringischen Familie. Berlin: Lit Verlag 2007. 415 S.
ISBN 3-8258-8840-1
CHF 46.40; EUR 29.90

Christian Casanova: Nacht-Leben

Obskure Praktiken

• Birgit Althans

Wer sich von einer Studie mit dem Titel *Nacht-Leben*, die darüber hinaus von einem Autor mit dem Familiennamen Casanova verfasst wurde, eine animierte bis animierende Lektüre erwartet, wird auf den ersten Blick enttäuscht werden. Sein Name scheint den Autor eher zu einer betont trocken und nüchtern gehaltenen, über weite Strecken fast humorfreien Schreibweise verpflichtet zu haben; das Thema der nächtlichen erotischen Praxen wie beispielsweise der Prostitution wird (auch mit Verweis auf andere, erschöpfende Quellen, S.17) betont klein gehalten. Stattdessen interessieren den Autor in seiner Mikrostudie die verschiedenen Formen und Praxen der Sozialdisziplinierung in der Stadt Zürich, ihre rechtliche Rahmung in unterschiedlichen historischen Kontexten, ihre Institutionalisierung und die Professionalisierung ihrer Agenten und dies immer in Bezug zu den manchmal divergenten, manchmal korrespondierenden Praktiken der adressierten nächtlichen Akteure. Und hier, auf der Ebene der Akteure, deren nächtliche Aktionen stets nur in Form der dokumentierten Beschwerden und Klagen, von Regularien und Verhaltensvorschriften in Gestalt von Mandaten und Rats-Beschlüssen in Erscheinung treten, enthüllt sich dann doch ein ebenso amüsantes wie bizarres Treiben im (bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts stockdunklen) Zürich bei Nacht, wobei oft schwer zu entscheiden ist, welche Seite es toller treibt: die Obrigkeit oder deren Untertanen.

Casanova beginnt seine Untersuchung mit einem ausführlichen Überblick über Forschungsstand, Quellenlage und der Begründung des theoretischen Rahmens, der aktuellen Sozialdisziplinierungsforschung. Wie Casanova darlegt und im Verlauf seiner Arbeit auch detailliert, präzise und sehr überzeugend vorführt, begnügt sich diese – anders als ihr Begründer Norbert Elias – nicht mit einer top-down-Darstellung der Durchsetzung von sozial-disziplinatorischen Praktiken. Er interessiert sich besonders für die Wechselwirkungen zwischen Adressaten und Verordnungen dafür, welche Verhaltensänderungen sich etwa leichter durchsetzen liessen, weil sie den Bedürfnissen der Zürcher Bürger entgegenkamen. Da all dies im Verlauf der Arbeit so überzeugend demonstriert wird und andererseits Wiederholungen bei der Darstellung von Forschungsstand und dem theoretischen Rahmen auftreten, fragt man sich beim Lesen, ob es nicht machbar wäre, solche Passagen bei der Veröffentlichung akademischer Qualifikationsarbeiten nach ihrer Beurteilung in der Schublade zu lassen und – gerade bei historischen Arbeiten – dem Gegenstand selbst mehr Raum zu geben.[1]

Denn gerade dieser Teil, die kulturwissenschaftliche Einführung in symbolische und rechtliche Aspekte der Nacht, ist fast schmerzhaft kurz geraten. Das zweite Kapitel befasst sich mit den Orten, Akteuren und obrigkeitlichen Disziplinierungspraktiken im Zürich der Frühen Neuzeit. Hier zeigen die protestantischen Sittengerichte, sprich die Zürcher Obrigkeit, ihr schreckliches Gesicht, indem sie sich bemüht, aus der Nacht – im Gegensatz zum Tagwerk – eine Zeit ohne jede Aktivität zu machen, in der die Bürger mit dem letzten Glockenläuten im Bett zu verschwinden und sich nicht mehr zu rühren hatten. Dass sie es trotzdem taten, belegen eben jene Verbote: So wurde verfügt, dass das nächtliche Schlittenlaufen zu unterbleiben hat, desgleichen das nächtliche Gassenlaufen der Jugendlichen, mit denen sie die auf dem Lande üblichen erotisch motivierten Lichtstubenzusammenkünfte zu ersetzen suchten. Verboten wurde das nächtliche Singen auf den Gassen, die Verkleidung und Maskierung bei der Fasnacht, das ausgedehnte Tanzen und Musizieren und alkoholisierte «Übersitzen» bei Hochzeiten sowie das Ritual des Zutrinkens in den Gaststätten – und überhaupt: Wer sich nächtens auf der Strasse bewegte, musste stets eine Laterne bei sich führen, um sich «ausweisen» zu können. Casanova betont dabei, dass die Wirksamkeit dieser Gebote höchst unterschiedlich ausfiel: Vieles konnte nur durch die Mithilfe der Bürger und ihre Bereitschaft zur Denunziation geahndet werden – und die ist eben unzuverlässig. Gleiches galt offenbar auch für die Ordnungshüter, die zum Teil auf freiwilliger Basis zur Nacht- und Torwache, zum Stundenrufen abkommandiert wurden. Diese Aufgaben – wie auch die Aufsicht über die Nachtwache – wurden gern delegiert und dann oft ungeeigneten Personen überlassen; die Neigung zum exzessiven Trinken schien beim Zürcher Nachtwach-Personal weit verbreitet zu sein, ebenso die Bereitschaft, bei Regelübertretungen grosszügig ausschenkender Gastwirte die Augen zuzudrücken.

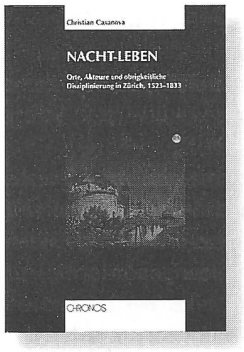
Diese neuzeitlichen Vorschriften und Mandate erfuhren durch die Kriegssituation und die darauf folgende Besatzungszeit und die Zeit der Helvetik dramatische Veränderungen.[2] Die permanente Einquartierung veränderte nicht nur die obrigkeitlich festgelegte Nachtruhe und die Schliesszeiten der Stadttore und Gaststätten, sondern auch die dort verfügten Regularien wie das Verbot für Weinschänke, auch warme Speisen anzubieten. Die tatsächliche Praxis führte zur Aufweichung eifersüchtig gehüteter Privilegien einzelner Berufs- und Interessengruppen und zu Verordnungsblüten wie dieser aus dem Jahre 1821: «Den Weinschenken ist verboten, ihre Gäste mit warmen Speisen zu bewirten. Sollte daher etwa aus Versehen eine warme Wurst auf den Tisch kommen, so soll der begehrende Teil mit Hülfe des Wirtes die Wurst solange anblasen, bis wenigstens kein Dampf mehr gesehen wird» (S. 281). Es sind dichte Passagen wie diese, die das Buch nicht nur für Pädagogen, sondern auch aus (organisations-)soziologischer Sicht so interessant machen: Hier ändern sich Jahrhunderte lang

eisern behauptete Verfügungen und Verordnungen zwar aufgrund des massiven äusseren Drucks, verschwinden jedoch nicht gänzlich, sondern bleiben in paradoxen Regeln bestehen, deren Sinn – ohne Kenntnis der Geschichte – obskur bleiben muss.

Wunderbar auch die Rekonstruktion der Praktiken der nächtlichen Illumination und der Feuerwerke aus blankem Opportunismus gegenüber den wechselnden Besatzungsmächten, wie auch die der verwickelten Geschichte der späten Geburt der Zürcher Strassenbeleuchtung letztlich nur mit Hilfe der Zürcher Bürgerschaft.

Insgesamt also ist das Buch sehr zur Lektüre zu empfehlen: Man erfährt viel über ein bisher im Dunkeln liegendes Phänomen – die Zürcher Stadtarchive scheinen voller Schätze, die gehoben werden sollten.

1 Eine Praxis, die bei angelsächsischen Universitätsverlagen im Übrigen gang und gäbe ist.
2 An dieser Stelle soll noch angemerkt sein, dass sich ausserhalb der Schweiz lebende Leser über Erläuterungen zu der gesamten helvetischen Begrifflichkeit (Mediation, Restauration) freuen würden.



Christian Casanova: Nacht-Leben. Orte, Akteure und obrigkeitliche Disziplinierung in Zürich, 1523–1833. Zürich: Chronos-Verlag 2007. 512 S.
CHF 68.–, EUR 44.80
ISBN 978-3-0340-0861-7

Thomas S. Popkewitz: Cosmopolitanism and the Age of School Reform

Sisyphos – oder die Grenzen des Pädagogischen Universalismus

• Heinz-Elmar Tenorth

Thomas Popkewitz, Professor für *Curriculum and Instruction* an der renommierten *University of Wisconsin* in Madison, auch in Europa wegen seiner von Bourdieu oder Foucault inspirierten bildungssoziologischen Studien zu Mustern, Folgen und Formen von Schulreform wohl bekannt, legt mit *Cosmopolitanism and the Age of School Reform*, zum Teil basierend auf früheren Abhandlungen, einen umfänglichen, kritischen, die Diskussion mit Sicherheit inspirierenden, aber auch diskussionsbedürftigen zeitdiagnostischen Essay über Bildungspolitik und Pädagogik vor. Popkewitz präsentiert nicht weniger als die These, dass das alte aufklärerische Ideal eines universalen Kosmopolitismus, von Weltbürgerlichkeit und Vernunft also und von der emanzipatorischen Kraft der Wissenschaft, am Beginn des 21. Jahrhunderts nicht nur unvollendet ist, sondern programmatisch im Bildungssystem und in den Humanwissenschaften seit dem späten 19. Jahrhundert in einer Weise verwirklicht wurde, die man nur als Selbstdementi universalistischer Ansprüche lesen kann. Die aktuelle Realität der alten Idee benennt er, unter anderem Julia Kristevas *Powers of Horror* folgend, aber eher historisch und kulturwissenschaftlich als psychoanalytisch argumentierend, als *abjection*, das heisst als eine Praxis des «casting out and exclusion of particular qualities of people from the spaces of inclusion» und reflexiv als «a way of thinking about the complex set of relations of inclusion and exclusion ... Pedagogical practices are simultaneously drawing in and yet placing outside certain qualities of life and people» (S. 6). Diese Simultanität von Inklusion und Exklusion, seit Kants «Kultivierung der Freiheit bei dem Zwange» eine vertraute Paradoxie pädagogischer Praxis (und als Paradoxie auch bei Popkewitz wiederholt charakterisiert), bildet sein Thema. Er erläutert es nicht etwa an konservativen Verirrungen restriktiver Schulpolitik, sondern an der Politik der progressiven Schulreform der USA zunächst vom langen 19. bis zum frühen 20., dann für das 21. Jahrhundert; er belegt es ferner an den Adressatenkonstrukten und der theoretisch-pädagogischen Praxis der daran beteiligten Wissenschaften, vornehmlich der Erziehungsphilosophie, der Pädagogischen Psychologie und Soziologie, und zwar primär an den «icons of American pedagogical science» von Edward Lee Thorndike und Stanley Hall zu John Dewey, die er mit ihren prägenden Ideen als «conceptual personae» liest (S. 43, S. 64). Mag er in den Vorbemerkungen den Anspruch seiner These auch auf die USA einschränken, es ist eine Kritik der weltweit dominierenden Schulpolitik und Wissenschaft, in die seine umfassenden zeitdiagnostischen Überlegungen münden.

Nach Vorbemerkungen und zwei einleitenden Kapiteln, in denen *Cosmopolitanism* und *Abjection* als Thema und theoretisch eingeführt werden, entfaltet Popkewitz seine Überlegungen in zwei Schritten, die schon in den umfassenden Überschriften in gleicher Weise die jeweiligen epochalen Reformen mit der These vom *Unfinished Cosmopolitanism* und der unseligen Rolle der *Sciences of Education* verbinden: Teil I (Kapitel 3–6) erläutert das bis ins frühe 20. Jahrhundert, Teil II (Kapitel 7–9) für das 21., für das er abschliessend (Kapitel 10) die Grenzen des Universalismus diskutiert. Das wird nicht im Detail, sondern in einem grossen Spannungsbogen vorgetragen, man bekommt weder eine Politikgeschichte der Schulreform noch eine Sozial- oder Disziplingeschichte der beteiligten Wissenschaften, aber doch eine scharfe These über die gesellschaftliche Funktion von Sozialwissenschaft und eine kritische Analyse der umfassenden Ziele bzw. Funktionen von Schulreform. Während die Politik universalistischen Prinzipien zu folgen vorgibt, für *all child-*

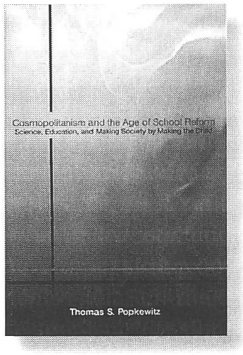
ren zu agieren behauptet, entwerfen die beteiligten Wissenschaften in ihren Forschungen und Analysen die je historischen Persönlichkeitskonstrukte, die solche universalistischen Ansprüche material und im Blick auf die pädagogische Fundierung der Nation und der Demokratie konkretisieren, früh orientiert am Leitbild des *American Exceptionalism* oder, heute, am *Lifelong Learner* und am universalen *Problem Solver* sowie am Lehrer als *Reflective Practitioner*. Dabei sind beide, Politik wie Wissenschaft, gemeinsam darin engagiert, die Zukunft der Lernenden und der Gesellschaft zugleich zu konstruieren, von oben und von aussen also, aber durch die Konstruktion des pädagogischen Objekts, des Kindes, seiner Seele und der Formung seines Inneren. Die Konsequenz solcher Praktiken wird abgestützt und legitimiert in einer Curriculum-Praxis und Politik, die Popkewitz als *alchemy* bezeichnet, um sowohl ihre in den Subjektkonstruktionen die Ausgrenzung stützende Funktion und ihren Status als Differenz zu den Wissenschaftsfeldern zu bezeichnen, denen sie scheinbar angehören; die Politik ist zugleich fundiert in der Angst vor Differenz und dem Abweichenden. In ihrer Wirkung erzeugt diese Politik, und zwar primär, so Popkewitz, der jeweiligen universalistischen Maxime – aktuell: *no child left behind* – ungeachtet die auszuschliessende und ausgeschlossene Population. Sie wurde früh im 20. Jahrhundert identifiziert als das städtische, als unzivilisiert und gefährlich geltende immigrierte Proletariat, heute in all denen konkretisiert, die den Standards von Bildungspolitik und Bildungsforschung nicht entsprechen oder ein Selbst kultivieren, das nicht allzeit lern- und anstrengungsbereit sich selbst konstruiert, die «unhappy populations», das «disadvantaged, urban, at risk, and left behind child» (S. 172), die «Risikogruppen» der jeweiligen Kultur also. *Unfinished Cosmopolitanism* ist deshalb die nicht überraschende Schlussthese, gepaart mit kritischen Bemerkungen über die nicht eingelöste Aufklärung und das Paradox der Inklusion. Neben Verweisen auf die kulturellen und szientifischen Hindernisse von alternativen Praktiken und Denkformen bilden diese Thesen zusammen mit selbstkritischen Überlegungen zu seiner eigenen Position das Ende dieses provokanten Textes.

Wird man Popkewitz zustimmen, seine Thesen jetzt nicht nur für die demokratische Gesellschaft par excellence, die USA und ihre pädagogischen Praktiken und Verfahren, Leit- und Selbstbilder übernehmen, sondern selbst für die bisher über jeden Zweifel anerkannten Theoretiker? Man kann, und man wird diese Thesen verbinden mit dem kritischen Diskurs, in dem beispielsweise in Deutschland über die Politik der Neuen Steuerung, über Standards und outcomeorientierte Messung gesprochen wird, und natürlich mit dem nicht unbekannten Vorwurf des «Rassismus», der den Kern des westlichen Universalismus und die wesentliche Funktion seiner Schule darstelle. Man kann, selbstverständlich, Popkewitz so lesen und ihm folgen, vor allem dann, wenn man von einem zeitdiagnostischen Essay weder Belege im Detail noch umfassende Beweisführung verlangt, sondern nur den inspirierenden Alarmismus und den kritischen Zuspruch für die weltweit Gleichgesinnten. Pädagogen argumentieren, offenbar nicht nur in Deutschland, so, wenn sie die «Pathologien des Sozialen» (Axel Honneth), das Lieblingsbild kritischer Zeitdiagnostik seit Rousseau, erneut behaupten oder noch einmal die Dialektik der Aufklärung verkünden (Horkheimer und Adorno fehlen allerdings in der Literatur), oder erneut die Bedingungen des Aufwachsens, ihre Politik und ihre affirmative Reflexion in den westlich bestimmten Kulturen und Reflexionsformen tadeln. Mit *abjection* steht dann auch ein Begriff bereit, der davor bewahrt, im systemtheoretischen Dual von Inklusion und Exklusion zu verbleiben, ohne auf Dialektik ausweichen zu müssen.

Man kann und wird so rezipieren, aber ich will eher empfehlen, Zeitdiagnosen dieser Art skeptisch zu lesen und eher schlichte Fragen zu stellen, zum Beispiel, ob es denn auch wahr ist, was jenseits der kritisch analysierten Implikationen über Schulreform, die Politik der Wissenschaften und die Geltung der universalen Maximen der europäischen Aufklärung so behauptet wird, in Madison und anderswo, schon weil Popkewitz selbst zwei Arten von Wissenschaft kennt (S. 32, S. 63 u.ö.), begleitende Reformreflexion und distanzierte Forschung (über die er in seiner Kritik nicht spricht). Dann kann man viele Geschichten schreiben, und nicht nur Verfallsgeschichten. Ich halte es auch für lohnend, mit Popkewitz zu diskutieren, ob man binäre Codierung vermeiden kann oder ob es möglich ist, Leitbilder pädagogischen Handelns zu formulieren, ohne die Wirkungen der entsprechenden Praxen in Differenzbegriffen zu fassen. Bei beiden Fragen wäre ich skeptisch gegenüber seinen Theorieangeboten und kritischen Insinuationen – schon weil man ihm ja zustimmt, dass es Individualität ohne Vergesellschaftung nicht gibt, so wenig wie eine Schule jenseits der Kultur der Nation. Man wird auch an eine so schlichte Prämisse erinnert, wie die, dass gesellschaftliche Gleichheit und pädagogische Gleichheit zwei unterschiedliche Wirklichkeiten darstellen und dass letztere erstere nicht substituieren oder erzeugen kann. Klassengesellschaften sind stabil gegenüber Pädagogik – und der Kapitalismus gegenüber Kritik, nicht nur aus schlechten Gründen.

Deutsche bildungshistorische Leser werden auch an die Debatte der 1920er-Jahre erinnert, über die «Grenzen der Erziehung», an die man auch damals zuerst die emphatischen Reformer erinnerte, im Verweis auf die «Grundantinomie der Pädagogik» und ihre «Doppelendigkeit» sowie die Form von «Autonomie», die das Aufwachsen in modernen Gesellschaften voraussetzt, so dass Sisyphos zur Metapher und der «neue Mensch» bald eher als Drohung gelesen wurde. Popkewitz sieht die Risiken solcher Reformkritik, er will aber nicht erneut dem

Sisyphos erliegen (S. 182) oder den Fatalismus predigen (S. 177), sondern bekennt sich zu einem Optimismus, der der Aufklärung und dem Universalismus schon dadurch verpflichtet sei, dass er die gesellschaftliche Praxis der Pädagogik historisiere, sie ihres vermeintlichen Naturalismus entkleide und die Möglichkeit einer anderen Praxis zu zeigen versuche – offen für und ohne Angst vor Differenz. Aber trotz Fanon, Montesquieu und Freud, Lévi-Strauss, Malcolm X und Agamben – in einem Atemzug! –, seine Praxisbilder müssten sich eher an Bernfeld bewähren als den zeitdiagnostischen Sozialphilosophen erfreuen. Popkewitz argumentiert kritisch, aber die Erfahrungen mit der Kritik der pädagogischen Kritik ignoriert er zugunsten der guten alten pädagogischen Utopie. Nichts von der «given world» (S. 177) zu akzeptieren, weil sie nichts als falsche Wirklichkeit verkörpert, das ist seine grundierende These. Aber alles von einer anderen Pädagogik erwarten, das ist erneut die Paradoxie der kritischen pädagogischen Utopie. Eine Prise «Grenzen»-Diskurs wäre deshalb nicht schlecht, als Historisierung der Kritik und des utopischen Überschwangs, nicht etwa als Wegweiser in den Fatalismus, sondern zur Rückbesinnung auf die Möglichkeiten des pädagogischen Handwerks.



Thomas S. Popkewitz: Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making the Child.
New York/London: Routledge/Taylor & Francis Group 2008. 220 S.
EUR 23.90, USD 32,95
ISBN 978-0-415-95815-8