

Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 16 (2010)
Heft: 2

Buchbesprechung: Besprechungen

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 30.01.2026

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

Besprechungen

Diane Ravitch: *Death and Live of the Great American School System*

Bekenntnisse einer Schulreformerin

■ Daniel Tröhler

Die dominante Reformpädagogik der letzten zwei Jahrzehnte war nicht kindzentriert wie jene um 1900, sondern auf das Schulsystem fokussiert und glaubte an die Verbesserung der Schule durch standardisierte Tests, *Best Practice* und freie Schulwahl. Eine der ganz grossen Gallionsfiguren dieser Bewegung ist (war?) die Historikerin und Politikberaterin der US-amerikanischen Präsidenten George Bush und Bill Clinton, Diane Ravitch. Sie hatte 1995 mit dem Buch *National Standards in American Education* der schulpolitischen Standardbewegung den Weg geebnet und im Jahre 2000 mit dem Buch *Left Back* mit der alten, kindzentrierten Reformpädagogik abgerechnet, und manche auch kluge Erziehungswissenschaftler in den USA und in Europa schlossen sich dieser Bewegung an und begannen an die Steuerung der Schulsysteme durch *outcome*-Vergleiche zu glauben.

Bevor aber Evidenzen von positiven Effekten dieser neuen Bildungspolitik sichtbar werden, müssen die neuen Reformpädagogen den Verlust ihrer Gallionsfigur hinnehmen, weist doch Ravitch in ihrem neuesten Buch nach, «how testing and choice are undermining education». Damit beschreibt sie eine 180°-Wende gegenüber ihren Ansichten noch vor wenigen Jahren, was nach Erklärungen verlangt. Und in der Tat beschreibt Ravitch, was sie von den von ihr mitgetragenen Schulreformen der letzten zwanzig Jahre gelernt habe, dass nämlich Schulreform auf der Grundlage von standardisierten Tests nicht nur nicht die erwünschte Wirkung hätten, sondern der öffentlichen Schule massiven Schaden zufüge – eine These, die bereits 2007 Sharon Nichols und David Berliner in *Collateral Damage* vertraten, auf die aber Ravitch trotz der Prominenz der Autoren mit keinem Wort eingeht.

Death and Live of the Great American School System umfasst elf Kapitel. Das erste enthält Ravitchs Bekenntnisse zu ihren fehlgeleiteten Ansichten über Schulsteuerung. Anschliessend beschreibt sie in neun Kapiteln historische Fallstudien gescheiterter Schulreformen der letzten zwanzig Jahre, die anschaulich machen sollen, weshalb eine Kehrtwende der dominanten Schulpolitik notwendig sei. Und im elften Kapitel zieht Ravitch die Lehren aus diesen letzten zwanzig Jahren und entwickelt Grundlagen für die künftige Schulpolitik (*Lessons Learned*).

Natürlich ist das Interesse am ersten Kapitel –

What I Learned About School Reform (S. 1–14) – besonders gross, in welchem Ravitch ihre Irrtümer darlegt: «Where once I had been hopeful, even enthusiastic, about the potential benefits of testing, accountability, choice, and markets, I found myself experiencing profound doubts about these same ideas» (S. 1). Die negativen Effekte dieser Schulsteuerung habe sie eines Besseren belehrt: «In short answer is that my views changed as I saw how these ideas were working in reality» (S. 2). Wie alle anderen neuen Reformpädagogen sei sie dem Glauben verfallen gewesen, im standardisierten Testen ein Wundermittel gefunden zu haben: «I too had fallen for the latest panaceas and miracle cures; I too had drunk deeply of the elixir that promised a quick fix to intractable problems (...) They promised to end bureaucracy, to ensure that poor children were not neglected, ... and to close the achievement gap between rich and poor. Testing would shine a spotlight on low-performing schools, and choice would create opportunities for poor kids to leave for better schools» (S. 3f.).

Das entscheidende analytische Argument stützt sich dabei auf den Politikwissenschaftler James Scott, der 1998 in *Seeing Like a State* auf das Problem der engen Verbindung von Wissenschaft und einer planenden staatlichen Bürokratie aufmerksam machte. Ravitch beschreibt, wie ihre Euphorie über einen Bildungsmarkt auf der Grundlage von standardisierten Tests ihre Sichtweise geprägt habe; sie habe Schule nicht mehr als Wissenschaftlerin gesehen, sondern wie eine Bildungspolitiklerin, bzw. *like a State*: «I was attracted to the idea that the market would unleash innovation and bring greater efficiencies to education (...) I began to think like a policymaker, especially a federal policymaker. That meant ... I began «seeing like a state,» looking at schools and teachers and students from an altitude of 20000 feet and seeing them as objects to be moved around by big ideas and great plans» (S. 10).

Die entscheidende Frage sei also gewesen: «How can I distinguish between thinking as a historian and seeing like a state?» (S. 11). Und in der Tat: In den folgenden neun Kapiteln, die je eine konkrete Fallstudie von Schulreform der letzten zwanzig Jahre behandeln, zeigt Ravitch aus der Perspektive einer Bildungshistorikerin, was diese einschlägigen testbasierten Schulreformen und die *data-driven accountability* (S. 89) angerichtet haben, und folgt man ihren – exzellent geschriebenen – Beschreibungen, dann kann man nur von einem vollkommenen Desaster sprechen. Das gilt auch für das Prestige-Unternehmen der George W. Bush-Administration, dem *No Child Left Behind Act*, den Ravitch bei der

Einführung 2002 so uneingeschränkt unterstützt hatte. «It was a failure» (S. 99) urteilt sie jetzt darüber. Letztlich würden all diese Bemühungen zur Abschaffung der öffentlichen Schule und damit zur Erschütterung der traditionellen Werte und Bindungen der demokratischen Gesellschaft führen (S. 222).

Nach ihren historischen Fallstudien, die ihre schulpolitische Kehrtwende illustrieren, kehrt Ravitch im letzten Kapitel auf die Gegenwart bzw. Zukunft zurück: *Lessons Learned* (S. 223–242). Wer hier nun historisch-empirisch gesättigte schulpolitische Perspektiven erwartet hätte, sieht sich allerdings enttäuscht, denn was folgt, ist eine Mischung aus einer tiefen Überzeugung des Reformbedarfs der Schulen, hoher moralischer Rhetorik und dem Ideal der *Input*-Steuerung: «We need to improve our schools», ist Ravitch überzeugt (S. 223). Schulen sollten dabei zwar nicht auf wissenschaftlich erzeugte Daten verzichten, aber sie sollten viel mehr «data-informed» als «data-driven» funktionieren (S. 228). Vor allem «curriculum and instruction» sollten verbessert werden sowie «the conditions in which teachers work and children learn» (S. 225). Als ob zwischen *A Nation at Risk* (1983) und 2010 kaum Zeit vergangen wäre, sagt Ravitch: «If we are willing to learn from top-performing nations, we should establish a substantive national curriculum that declares our intention to educate all children in the full range of liberal arts and sciences, as well as physical education» (S. 231f.), wobei es gerade auch um die Vermittlung «of our common cultural heritage» gehe (S. 233). Dabei wird der Idee der standardisierten Tests, die Schulen ungeachtet ihres Lehrplans testen zu Recht eine Abfuhr erteilt (S. 238).

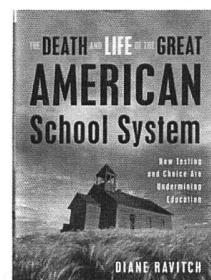
Nicht (mehr) standardisierte Testresultate, sondern Moral ist Ravitch wichtig, und Familien sollten daher verpflichtet sein, «to get children ready for school». Und Schulen müssten in Ergänzung dafür sorgen, dass die Schüler «social behaviors and skills» entwickelten, welche die Grundlage des akademischen Lernens seien (S. 240). Der grosse Erfolg der «no-excuses Schulen» sei es ja, so Ravitch, dass die Schüler lernten, sich anständig zu benehmen: «Students are taught to sit up straight; dress neatly, look at the teacher; shake hands firmly, make eye contact with the person who is talking; don't speak out in the class unless called upon by the teacher, be nice, work hard. Many parents like the idea that the school will teach these behaviors and attitudes» (S. 240). Das eigentlich Überraschende an der Schulgeschichte sei, so Ravitch, dass die Schulen je aufgehört hätten, ziviles Benehmen einzufordern (S. 240f.) – eine Klage, die der spätere Hauptverantwortliche von *A Nation at Risk* (1983), Terrell Howard Bell, schon 1962 in seiner Publikation *Philosophy of Education for the Space Age* erhoben hatte. Ravitch gibt sich deshalb überzeugt: «Schools must enforce standards of civility and teach students to respect themselves and others», gerade weil «our public education system ... a fundamental element of our democratic society» sei (S. 241).

Dass Demokratie, öffentliche Tugenden sowie Erziehung und Unterricht in gegenseitiger Abhängigkeit stehen, ist in den USA eigentlich schon seit den Tagen von Thomas Jefferson bekannt und wurde unter den Bedingungen der Moderne von John Dewey neu formuliert, über dessen Auswirkungen im Schulwesen sich Diane Ravitch freilich vor noch nicht allzu langer Zeit öffentlich geärgert hatte. Dass sie diese historische Linie, in die sie sich im letzten Kapitel inexplizit stellt, nicht mitreflektiert, hinterlässt einen zwiespältigen Eindruck. Denn einerseits macht Ravitch anschaulich, dass sich Historische Bildungsforschung mit gegenwärtigen Trends der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik beschäftigen muss und den Reformeifer historisch analysieren soll, und das gelingt ihr in den neun historischen Fallstudien auch ausgezeichnet. Allerdings wird dann auch deutlich, dass Ravitch Geschichte vorwiegend nur dazu benutzt, ihre schulpolitischen Überzeugungen der letzten zwanzig Jahre zu dekonstruieren, aber nicht, um historisch gestützt eine neue Schulpolitik zu konstruieren.

Die historische Analyse der Fallstudien entlarvt die normative Doktrin der neuen Reformpädagogik gründlich, leider aber nur um einer anderen normativen Bildungsdoktrin Platz zu schaffen, die allerdings schon viel älter ist als das Bekenntnis zu Standards und Tests, was aber offensichtlich nicht erkannt wird. So bleibt das Buch ein bemerkenswertes Zeugnis einer ehemals begeisterten neuen Reformpädagogin, die mittlerweile ihre Naivität erkannt hat und nun die ehemals mit ihr Bewegten etwas im Regen stehen lässt. Aber es gelingt ihr nicht, prospektiv *like a historian* (S. 11) zu denken. Sie bleibt letztlich eine überzeugte Reformerin, die eher *like a moralist* auf die Gestaltung der Schule schaut denn als *historian*, was ganz grundsätzliche Fragen zur Pädagogisierung des Sozialen und Moralisierung des Pädagogischen in der Moderne aufgeworfen hätte. Doch dazu wäre der internationale Blick unumgänglich gewesen, der noch in so vielen historischen Abhandlungen hüben wie drüben des Atlantiks gänzlich fehlt.

Literatur

- Bell, Terrell Howard: *Philosophy of Education for the Space Age*. New York: Exposition Press 1962
 Nichols, Sharon L./Berliner, David C.: *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge: Harvard Education Press 2007
 Scott, James C.: *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. New Haven/London: Yale University Press 1998



Diane Ravitch: *Death and Live of the Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education*. New York: Basic Books 2010. 296 S. EUR 12.99 ISBN 978-0465014910

Kenneth K. Wong/Robert Rothmann (Eds.): *Clio at the table*

Darf historische Bildungsforschung für die Politikentwicklung nützlich sein?

■ Markus Heinzer

Wissenschaftler im Allgemeinen oder gar Historiker im Speziellen sitzen selten an jenen Tischen, an denen die Politik gestaltet und weiterentwickelt wird. Und man ist es gewohnt, dass Politiker leichtfertig zweifelhafte historische Analogien zur Unterstützung ihrer politischen Vorhaben oder als Kampfformel gegen die der anderen verwenden. Mit ein Grund, dass die Geschichtswissenschaft selten bemüht wird, ist ein konstitutives Problem: Wer Wissenschaft betreiben will, gerät schnell in ein Dilemma, wenn seine Forschungsergebnisse zur Verbesserung der Welt genutzt werden sollen. Denn Nutzen ist eine normative Kategorie, gerade in der Pädagogik, die Weltverbesserung über die Optimierung des Nachwuchses betreibt. Das Dilemma ist zwar unlösbar, aber man kann es auch pragmatischer sehen, wie beispielsweise einige Autoren unter den zwanzig Positionen zum Thema «Aus der (Bildungs-)Geschichte lernen» in der vorletzten Nummer dieser Zeitschrift. Oder wie die am vorliegenden Buch beteiligten amerikanischen Bildungswissenschaftler: *Ob* Geschichtsschreibung der Bildungspolitik unter die Arme greifen soll, ist hier nicht die Frage, nur *wie*. Denn diese Zusammenarbeit wird durch die unterschiedlichen epistemologischen Orientierungen der Beteiligten erschwert: Historiker versuchen, die Sache zu komplizieren, denn je dichter die Erklärung, desto näher kommt man der Realität. Ein Herauslösen von Mustern aus den spezifischen Umständen und deren Anwendung unabhängig vom ursprünglichen Kontext finden sie zu Recht unhistorisch und problematisch. Politiker hingegen suchen genau nach diesen anwendbaren und deshalb der Gefahr des Reduktionismus ausgesetzten Generalisierungen (vgl. den Buchbeitrag von Tracy Steffes, S. 265f.).

An dieser Nahtstelle setzt der hier vorgestellte Sammelband an. Entlang interessanter Trouvaillen aus dem Fundus vergangener amerikanischer Bildungsanstrengungen suchen die Autorinnen und Autoren nach Möglichkeiten einer Vertiefung der Zusammenarbeit zwischen Geschichtsschreibung und «policy making». Das Buch vereint 14 Beiträge einer Konferenz, die 2007 an der Brown University zu Ehren von Carl Kaestle abgehalten wurde. Kaestle ist in den Staaten bekannt und geschätzt für seine wichtigen Beiträge zu weiten Themengebieten der pädagogisch-historischen Forschung, so zur Geschichte der Alphabetisierung und der Entwicklung der städtischen Schulen, aber auch zur Rolle des *Federal Government* bei pädagogischen Reformen.

Die Beitragsthemen sind im Buch entlang einer logischen Struktur abgedruckt: Angefangen beim Konkreten und Kleineren (kommunale Ebene,

dann Schuldistrikte) erklimmen sie Sprosse um Sprosse die Leiter hoch zum nationalen Kontext und dann zum Theoretischen. Im Folgenden soll eine Auswahl der Buchbeiträge dazu dienen, die hauptsächlich verfolgten Argumentationslinien der Beiträge darzustellen.

Zu Beginn des Buches stellen Anne-Lise Halvorsen und Jeffrey Mirel (University of Michigan) in ihrer Arbeit über die Verquickung von «civic education» und Progressivismus in Schulprogrammen im Detroit der 1930er- und 1940er Jahre (S. 9–36) illustrativ dar, was passieren kann, wenn Evaluationsergebnisse nicht die erhofften politischen Implikationen stützen: Man ignoriert sie lieber und hält weiterhin die programmatischen Axiome hoch (hier die Vorstellung, dass reformpädagogische Methoden ideal zur Vermittlung von demokratischen Bürger-tugenden geeignet seien).

Umgekehrt versucht John Rury (University of Kansas) in seinem Beitrag aufzuzeigen, wie denn die Nutzbarmachung historischen Wissens und die Suche nach der richtigen Fragestellung vor sich gehen könnte (S. 37–57). Er zeigt, wie in den 1960er- und 1970er-Jahren im metropolitanen Norden die Diagnose einer allgemeinen Bildungskrise den Blick auf die Tatsache verstellte, dass die Bildungschancen der schwarzen Bevölkerung deutlich schneller wuchsen als die der Weissen. Obwohl die Chancen der Schwarzen insgesamt immer noch deutlich zurücklagen, scheint die «Bildungskrise» eher eine Funktion der sozialen Klasse zu sein als eine der Rasse (S. 49). Solche Erkenntnisse müssten die klassischen Interpretationen und ihre Konsequenzen für heutige «policy» in Frage stellen. Zu lernen bleibt, dass aus der Analyse von Prozessen in solch grossen Massstäben keine einfachen Lehren zu ziehen sind. Kathryn McDermott (University of Massachusetts Amherst) formuliert in ihrem Beitrag (S. 91–108) die folglich zu lösende Aufgabe so: Anstatt vor der Geschichte zu fliehen, sollten wir versuchen, von ihr zu lernen und über sie hinauszugehen (S. 105). Natürlich behauptet niemand, auch nicht in diesem Buch, das sei eine einfache Aufgabe.

Auch Elizabeth Rose (Central Connecticut State University) zeigt in ihrer Arbeit über die Erfahrungen mit dem Vorschulprogramm «Head Start» (S. 109–127) auf, dass eine Simplifizierung der Vergangenheit nicht angebracht ist. Dass universell ausgerichtete Erziehungsprogramme erfolgreicher sind als solche, die auf eine spezifische Zielgruppe fokussieren, weil nur durch den Einbezug der Kinder von Mittelklasse-Angehörigen eine breite Unterstützung und damit auf die Dauer genügend Mittel gesichert werden können (S. 113f.), ist nur die eine Seite der Wahrheit. Es gibt genügend Gegenbeispiele, die zeigen, dass die Antwort auch hier eine komplexere ist. Die Frage ist nicht, *ob* zielgruppenspezifische Programme Unterstützung erhalten oder nicht, sondern *wieviele*. Denn die Schwierigkeit besteht darin, die Mittelklasse zu überzeugen, dass es sich lohnt, für die Kinder der «Anderen» zu in-

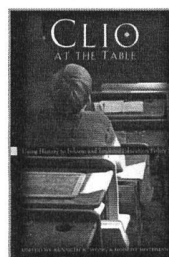
vestieren (S. 116).

Im Schlussteil des Buchs kulminiert das gemeinsame Nachdenken in drei auf abstrakterer Ebene angesiedelten Texten. Jack Dougherty (Trinity College Hartford) fordert als Voraussetzung für einen fruchtbaren Dialog von beiden Seiten Beiträge (S. 251–262): Die Historiker müssen sich von ihrer institutionalisierten Aversion gegen Presentismus lösen, denn Geschichte *kann* ein Weg sein, unsere Gegenwart in Frage zu stellen und herauszufordern und unsere heutigen Umstände, die wir meistens einfach als gegeben voraussetzen, in einem guten Sinn zu destabilisieren. Auf der anderen Seite müssen die Politiker einwilligen, ihre gerne präsentierten historischen Analogien fallen zu lassen, falls sie sich als unhaltbar herausstellen (S. 260). Im Gleichklang mit anderen Autoren des Buches beschwört Dougherty schliesslich die wolkige Formel, dass die Geschichtsforschung der Politik helfen könne, die richtigen Fragen stellen zu lernen.

Tracy Steffes (Brown University) bringt die Buchthematik in ihrem klärenden Beitrag «Lessons from the Past» (S. 263–282) auf den Punkt, wenn sie beschreibt, wie Historiker auf tief greifende Weise kontingent und kontextuell zu denken versuchen. Das sei zwar ehrenvoll, aber womöglich auch etwas unnatürlich. Jedenfalls würden die meisten Menschen die Unterscheidung lieber einebnen und die Vergangenheit als fundamental gleich wie die Gegenwart verstehen, denn so könnte man aus dem Vergangenen für heute lernen. Dem ökologischen und konstruktivistischen Denken der Geschichtswissenschaft, das eine differenzierte Erkenntnis anstrebt und die Empathie fördert, bläst damit dauernd ein reduktionistischer Gegenwind ins Gesicht. Trotzdem oder gerade deswegen sieht Steffes die Mitarbeit der Historiker am Tisch der Politiker als Chance: «history offers «lessons» for the present not by generalizing about the ways in which education always operates, elaborating «timeless» issues, or arguing that the past provides clear answers for present questions, but by challenging us to look critically at the present and locate it in time. It challenges us to ask better questions, look at a wider array of solutions, search for other types of factors or «causes», and unsettle what we «know» about the present» (S. 276).

In diesem Kreis von amerikanischen Bildungshistorikern scheint Einigkeit darüber zu herrschen, dass sich die Geschichtswissenschaft einbringen soll. Solche Einhelligkeit lässt den Leser häufig stutzen, weil die Diskussion über Relevanz und Nützlichkeit des eigenen Berufs – nicht ganz unerwartet – nur zu positiven Schlüssen kommt. Trotzdem: Die vorgebrachten Argumente leuchten ein, auch beim «grand old man» Carl Kaestle, wenn er sich in seinem brillanten Schlusswort (S. 283–294) davon überzeugt zeigt, dass es gut ist, wenn Clio mit am Tisch sitzt. Denn: Historiker seien meistens gute Generalisten und dafür trainiert, übermässig vereinfachte Analogien und nicht untersuchte historische

Anspielungen aufzudecken und gegenüber Moderserscheinungen achtsam zu sein. Und: Historische Argumente würden so oder so vorgebracht, auch wenn kein Historiker zugegen sei, um den skeptischen Mahnfinger zu heben (S. 293). Kaestle schliesst den gut lesbaren und gerade für uns europäische Bildungsgeschichtler relevanten Sammelband mit einer Prise Selbstironie: «And finally, I might add, historians are generally charming» (S. 293).



Kenneth K. Wong/Robert Rothmann (Eds.): *Clio at the table – Using History to Inform and Improve Education Policy*. New York: Peter Lang 2008, 320 S. EUR 26.56 978-1433104107

Hans-Joachim Bartmuss/Eberhard Kunze/Josef Ulfkotte (Hrsg.): «Turnvater» Jahn und sein patriotisches Umfeld

Alter Wein in neuen Quellen

■ Michèle Hofmann

Die vorliegende Quellenedition versammelt Dokumente zum als «Turnvater» bekannt gewordenen Pädagogen Friedrich Ludwig Jahn (1778–1852), der als Initiator der deutschen Turnbewegung gilt. Die Edition enthält insbesondere bislang unveröffentlichte Briefe an Jahn sowie an seinen Freund Carl Feuerstein. Diese Briefe aus den Jahren 1806–1811 sind in den Kapiteln 1 und 2 zusammengestellt. In Kapitel 3 finden sich zeitgenössische Ankündigungen und Rezensionen zu Jahns 1810 erschienenem Hauptwerk *Deutsches Volksthum*. Diese Kapitel bilden den Schwerpunkt der Edition. Sechs kleinere Kapitel, die einzelne Facetten der Jahnbiographie in den Jahren nach 1810 beleuchten, schliessen sich an. Eröffnet wird die Quellensammlung durch eine Vorbemerkung der Herausgeber sowie zwei einleitende Kapitel zur Jahn-Rezeption in Deutschland und zur Biographie des «Turnvaters». In der Buchmitte finden sich einige Schwarz-Weiss Abbildungen, die den Text illustrieren.

Die Ausgabe will die «dunklen» Jahre in Jahns Biographie, «die frühen Jahre von der überlangen Hochschulzeit bis in die Berliner Anfangsjahre», erhellen (S. 9). Friedrich Ludwig Jahn wird 1806 – nach jahrelangem Studium ohne Abschluss – von der Universität Göttingen verwiesen. Es folgen unstete Wanderjahre, geheime Kurierdienste für die preussischen Patrioten, bis er 1809 nach Berlin übersiedelt. Jahn steht nach der Niederlage Preussens im Krieg gegen das napoleonische Frankreich 1806/07

fest auf der Seite der Patrioten, der Männer, die die Existenz des preussischen Staates sichern und ihn zu reformieren suchen, um ihn wieder zu einer europäischen Grossmacht werden zu lassen. Eine Begründung, warum gerade diese Lebensjahre Jahns besondere Betrachtung verdienen, bleiben die Herausgeber schuldig.

Ihrem Zweck, die «dunklen» Jahre in der Jahnbiographie (1806–1809) zu erhellen, wird die Quellensammlung aus zwei Gründen nicht abschliessend gerecht. Einerseits konzentriert sie sich nur teilweise auf diese Jahre. Gemäss Untertitel umfasst sie *Briefe und Dokumente 1806–1812*. Bei genauerer Betrachtung stellt sich heraus, dass Quellen aus dem Zeitraum 1806–1833 enthalten sind. Mit den Jahren 1806–1809 befassen sich lediglich die beiden ersten Kapitel der Edition – und auch diese nicht ausschliesslich. Andererseits, und dieser Aspekt ist entscheidend, liefern die Quellen kaum (neue) Erkenntnisse zu Jahn selbst, denn sie sagen primär etwas über Jahns Umfeld aus, was vor allem für die beiden ersten und umfangreichsten Kapitel des Buches gilt. So schildern die Briefschreiber ihre eigenen Erlebnissen und Erfahrungen und berichten darüber, wie es gemeinsamen Freunden und Bekannten geht. Über den «Turnvater» erfährt man hingegen wenig. Das wäre vermutlich anders, wenn die Antwortbriefe Jahns ebenfalls abgedruckt würden – das ist jedoch nicht möglich, da sie allesamt nicht überliefert sind. Die Quellensammlung bietet folglich eher die Möglichkeit, das soziale Netzwerk Jahns zu beleuchten, als etwas über seine Person oder über seine Lebensjahre 1806–1809 zu erfahren.

Die Herausgeber¹ Hans-Joachim Bartmuss und Josef Ulfkotte legen in der Einleitung die Forschung zur Jahn-Rezeption in Deutschland seit dem Ende des 19. Jahrhunderts dar. In diesem sehr lesenswerten Kapitel wird die Ambivalenz der Jahn-Interpretation deutlich. Im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert und zur Zeit des Nationalsozialismus wurde Jahn als «grosser Deutscher» verehrt. Dieser oftmals äusserst deutsch-nationalistisch eingefärbte Jahnkult überdauerte die NS-Zeit und fand sowohl in der BRD als auch in der DDR eine Fortsetzung. Erste Bemühungen zur Entmythologisierung des Jahnbildes und zur kritischen Auseinandersetzung mit dem «Turnvater» sind seit Ende der 1960er-Jahre erkennbar.

Die Einleitung zeigt, dass es Friedrich Ludwig Jahn nicht anders erging als anderen «grossen» Männern in der (pädagogischen) Geschichtsschreibung. Die Kritik, dass pädagogische Historiographie in Form von «Heldengeschichte» enthistorisierend, pädagogisierend und moralisierend gewirkt habe, indem sie von universalen pädagogischen Wahrheiten ausgegangen sei, die ihrerseits erzieherisch wirken würden und stets normativ ausgelegt seien (vgl. Oelkers 1999, S. 462; Tröhler 2001, S. 26), führte dazu, dass Klassiker mit grossem Eifer einer genauen Re-Lektüre unterzogen wurden, die sich

selbst als Kritik an pädagogischen Dogmen und Mythen verstand (Schmid 2004, S. 108).

Es stellt sich deshalb die Frage, welchen Beitrag zur Jahn-Interpretation die vorliegende Edition leisten will. Dazu äussern sich die Herausgeber nicht. Bartmuss und Ulfkotte schreiben, «dass das jeweilige Jahnbild weniger über Jahn selbst als vielmehr über seinen Urheber und sein gesellschaftspolitisches Umfeld» aussage (S. 14). Anders formuliert: Jede Epoche hat, überzeugt von der zentralen Bedeutung Jahns für die deutsche Pädagogik und Nation, ihr eigenes Jahnbild geschaffen. Wie ihre Jahn-Interpretation aussieht, legen die Herausgeber nicht dar. In der Vorbemerkung schreiben sie bloss, «dass eine moderne Würdigung Jahns, seiner Persönlichkeit und seines Wirkens, immer noch ausstehe» (S. 9). Was unter einer solchen Würdigung zu verstehen ist, erfährt der Leser ebenfalls nicht.

Die Jahn-Interpretation, von der Bartmuss und Ulfkotte ausgehen, muss anhand der Quellenauswahl und -kommentare erschlossen werden. Wie bereits erwähnt, liefern die Quellen kaum (neue) Erkenntnisse zu Jahn selbst. Es fällt ferner auf, dass die abgedruckten Dokumente fast ausschliesslich von Personen verfasst wurden, die Jahn wohlgesinnt waren und zum grössten Teil aus seinem (engstem) Umfeld stammten. Dies gilt nicht nur für die Briefe an Jahn und Feuerstein aus den Jahren 1806–1811, die von Jahns patriotischen Freunden und Ordensbrüdern sowie seinen Gönnern geschrieben wurden, sondern auch für viele weitere Schriftstücke. Die Autoren der Quellen sind Jahn, seinem Wirken und seinem Werk *Deutsches Volksthum* gegenüber positiv eingestellt. Von Kritik am «Turnvater» und seinem Handeln ist zwar vereinzelt in den Kommentaren zu den Quellen die Rede, abgedruckt werden die Schriften dieser kritischen Stimmen hingegen nicht. Nebst der Quellenauswahl spiegelt stellenweise auch die Wortwahl der Herausgeber in den Kommentaren eine Sichtweise, die für Jahn und sein Umfeld Partei ergreift. So spielte Hofrat Janke im Prozess 1819 gegen Jahn (er wurde der geistigen Urheberchaft des politischen Mordes am Schriftsteller August von Kotzebue verdächtigt) eine «unrühmliche Rolle» (S. 105). Demgegenüber wird dem Jahn-Freund und Patrioten Friedrich Lange im Verhör nach der Überstellung an die preussischen Behörden «Klugheit» attestiert (S. 206).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die vorliegende Quellensammlung zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Leben und Wirken Friedrich Ludwig Jahns wenig beizutragen hat. Statt sich dem Jahn-Mythos kritisch zu nähern, wird er weiter zementiert.

Anmerkung

¹ Der dritte Herausgeber, Eberhard Kunze, der die Edition initiierte, verstarb vier Jahre vor ihrem Erscheinen.

Literatur

Oelkers, Jürgen: Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 4(1999), S. 461–484

Schmid, Pia: Lob des V-Effekts. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 2(2004), S. 108–109
Tröhler, Daniel: Pädagogische Historiographie und Kontext. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 1(2001), S. 26–34



Hans-Joachim Bartmuss/
Eberhard Kunze/Josef Ulf-
kotte (Hrsg.): »Turnvater«
Jahn und sein patriotisches
Umfeld. Briefe und Doku-
mente 1806–1812.
Köln/Weimar/Wien: Böhlauscher Verlag
2008. 276 S.
EUR 37.90
ISBN 978-3-412-20190-6

Bart Hellinckx/Frank Simon/Marc Depaepe: The Forgotten Contribution of the Teaching Sisters

Unveiling another layer of history of education

■ Rosa Bruno-Jofré

This is a much needed publication that makes a substantial contribution to current and future research on female teaching congregations. Its objective is to provide a historiographical review of research on the involvement of women religious in education and suggest new directions. It is international in scope and includes North America, Latin America, Australia, New Zealand and ten western European countries.

The study opens with an introduction to guide the reader in the goals and organization of the study. Chapter Two, entitled »Evolution of scholarly interest in the educational work of women religious,« outlines the discovery of teaching sisters as a subject in history of education research and some of the elements of this new historiography. Chapter Three, »Overview and assessment of the literature« contains a critically annotated bibliography that identifies issues and topics emerging from the literature, engages with theoretical and methodological frameworks, and recognizes gaps in research techniques, approaches, and themes. The review is thorough. Chapter Four is the conclusion and the book ends with a very comprehensive bibliography.

The authors open a discussion for a renewed and expanded agenda on teaching women religious. For this reason, I will engage in a conversation about some of the points made by the authors, rather than writing a list of issues discussed in the book. One of the major problems encountered by many researchers has been the lack of full access to the sources or the need to work with incomplete sources. For example, many sisters destroyed their letters and personal journals. I agree with the authors that »much «detective work» will be needed.« Indeed, this is important and the search may give results. Most importantly, the private archives are

normally placed in convents. In some cases, the congregation's understanding of history is deprived of any critical and theoretical perspective or simply the Superior and the Council may have a requirement of having a final say. Furthermore, the historian may be caught in the internal divisions between those sisters who are very progressively oriented and do not wish a bland history, a modern version of feminist hagiography, and those who even have difficulty separating themselves from the imagery, the myth of foundation, and the old legitimizing discourse.

The inscription of the congregation and its foreign missions in the specific socio-economic and political contexts is fundamental, as indicated by Hellinckx, Simon, and Depaepe. It is also imperative to pay attention to configurations of ideas and meanings to understand the socio-cultural variation and range of subtle differences in the educational work. Congregations developed various mechanism of adoption of various papal documents, trends, and ideas in Catholic education and education in general. In other words, the analysis cannot be divorced from the political and socio-economic context nor from the dominant theological currents and ecclesiastical politics. An interesting case in point is the interpretation and application of *Rerum Novarum* and the intersection with conservative forces in Chile. The congregations were not alien to political issues affecting the interests of the Church and it was reflected in the classroom.

As the authors assert, the analysis of the educational philosophy expounded by the congregations requires more attention. I think that it would allow examining the overall Catholic approach to education (schooling in this case) and the socio-cultural construction of Catholic education, in particular in national and regional settings, without disregarding the unique characteristics of each congregation. However, it is pertinent to consider that there were substantial differences in the formal education of the teaching sisters depending on the region of a country, their social background, and the urgencies in the communities. For example, there are congregations founded by archbishops or bishops with a strong instrumental charism to cover pressing political educational needs and the sisters had to be ready to teach. Thus, in many cases even at the beginning of the twentieth century many sisters did not have extensive formal education although they worked hard to get some kind of certification. Ecclesiastical authorities and priests often provided instruction on educational aims and on pedagogical matters. The sisters in turn developed their own internal pedagogical conferences whose notes would be extremely valuable – if available – to analyze. Furthermore, the notion of education was tainted by the dominant dualistic theology of the time (in a few cases permeated by Jansenism), and anti-modernist understandings (worldly ideas that opposed Christian ways) that were contained

in many of the lectures given by priests to the congregations. The dual authority of the teaching sister (the authors refer to Mona Gleason's work in which she pointed this out) was actually fully acknowledged by the priests in those lectures. Basically the teacher religious was aware that she represented uncontested authority; that authority, she was often told, was rooted in her own respect for authorities. Further research through oral history is necessary to understand how the sisters' entire way of life and their understanding of surveillance (personal and gazing at each other) influenced life in the classroom and filtered the spirituality of the congregation. It is worthwhile to further research, as Charles Molette (cited by the authors of the book) suggests the influence of the congregations' spirituality on the education they provided.

There is also another dimension that needs to be mentioned. The Church censored many books and philosopher-educators like John Dewey were not read and discussed, although one can find some sisters who had become somewhat familiar with some of his ideas in a vicarious way. A point not fully addressed in the review is the religious call. Each congregation had its problems with quality of vocations, but the large majority of sisters had a profound spiritual call that should not be neglected when analyzing their educational work. Many teaching congregations had a combination of semi-contemplative life with many spiritual exercises and apostolic life, life of service which generated sacrifices and difficulties and a world view.

An issue not introduced in the review of the literature is the tensions within the communities due to the regional and ethnic origins of groups of sisters and related differences in views, traditions, and attitudes even as the sisters may have shared a common ethnic background, for example, French Canadians from Quebec and those from Manitoba, or Franco-Americans who had migrated from Canada. This was reflected in the classrooms (Bruno Jofré 2005). The most controversial of the issues, particularly in Canada, is the role of the teacher religious in the residential schools for Aboriginal people. It is a painful and complex topic that also involves the relationship of the priests (Oblate fathers) with the sisters and the sisters' interactions with the students and their families within the context of the state policies, the theology sustaining colonization, and cultural deprivation. A reading of the journals of the missions (residential schools) reveals the multifaceted dimension of this issue.

The authors rightly call attention to the division in the communities between lay or auxiliary sisters who did domestic work and choir sisters who taught. The point here is that the analysis cannot be limited to the benefits of these arrangements in relation to the time the choir sisters had to prepare their classes and study. As is clear in testimonies and interviews with lay sisters, their life was not easy and the division had emotional and psychological

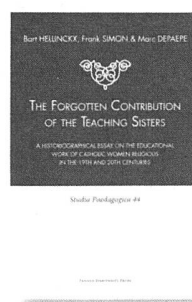
effects on many auxiliary sisters. Although some authors found that lay sisters worked their way through the ranks, this was not the rule. Class or socio-cultural and economic background is relevant to the analysis of congregations and their work at various levels including their schools.

In the conclusion the authors refer to the analysis of Vatican II and its aftermath as a major issue to attend to in relation to women religious and education. In many congregations sisters had been experiencing contradictions between their own universe and the world around them even at the religious level. This influenced their ministry. It was also a time when the sisters worked to reconstruct their identity, as many of them said «liberate themselves,» and engage in the social issues of the day. The familiarity not only with liberal theologians like Yves Congar and Karl Rahner, philosophers like Teilhard de Chardin, Jacques Maritain or Emmanuel Monier, but with the work of psychologists like Carl Rogers (through André Rochais) and later on with feminist and liberation theology opened the windows to a new understanding of education. Many of the sisters redirected their role as educators going beyond the school boundaries.

Hellinckx, Simon, and Depaepe comment rightly that most of the specialized literature on women religious and education is descriptive and rather limited in scope. It is by and large an under-theorized field of research, although it is important to acknowledge that the ground work was needed and that it has been done well. The authors have a point when they contend that there has been an «optimist historiography focusing on the agency and autonomy of women. So, one has to be vigilant that in research on the contribution of women religious to education the old hagiographic history writing is not replaced by a modern variant» (p. 56). Often issues of class and ethnicity permeating life in the classroom and their intersection with power are neglected as well as the complex processes of conversion and indoctrination. There is a strong emphasis on agency and in the contributions the sisters made that, of course, is part of the history. However, a pinch of critical realism would not hurt our research.

Literatur

Bruno Jofré, Rosa: *The Missionary Oblate Sisters. Vision and Mission*. Montreal: McGill – Queens University Press 2005



Bart Hellinckx/Frank Simon/
Marc Depaepe: *The Forgotten Contribution of the Teaching Sisters, A Historiographical Essay on the Educational Work of Catholic Women Religious in the 19th and 20th Centuries*. Leuven: Leuven University Press 2009. 125pp. EUR 29.50
ISBN 978-90-5867765-5