

Besprechungen

Objekttyp: **BookReview**

Zeitschrift: **Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

Band (Jahr): **10 (2004)**

Heft 1

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

Besprechungen

Kieran Egan: *Getting it wrong from the beginning*

Spencers Schuld am Schulelend oder die lange Kontinuität der Pädagogik

■ Fritz Osterwalder

1874 erschien die erste deutsche Übersetzung von Herbert Spencers *Education: Intellectual, Moral, and Physical*, eine Sammlung von Artikeln, die nach 1851 in Zeitschriften und 1860 in England und 1861 in den USA als Buch herausgegeben wurden. Spencer galt zu dieser Zeit im angelsächsischen Raum bereits als hervorragender Philosoph, der mit seiner Entwicklungs- und Fortschrittstheorie den Anschluss der traditionellen Disziplinen an die akademisch aufsteigenden Naturwissenschaften zum Programm einer Einheitswissenschaft erhob. Im angelsächsischen Raum war Spencers Erziehungsbuch bereits zum Bestseller avanciert, als es in Deutschland erschien. Herausgeber der deutschen Übersetzung war Fritz Schultze, er gehörte zum kleinen und äußerst aktiven Kreis der Herbartianer, die versuchten, die Pädagogik aufbauend auf Herbart als Professions- und akademische Wissenschaft durchzusetzen. Im Wintersemester 1872/73 führte Schultze an der Universität Jena, einem der Zentren des Herbartianismus, ein Seminar zu Spencers Erziehungsbuch durch. Mit Schultzes Ausgabe wurde das Buch auch im deutschsprachigen Raum zum pädagogischen Bestseller.

In der Einleitung begründet Schultze das Interesse an Spencers Erziehungskonzepten. «Der englische Philosoph entwickelt nun zwar in diesem Buche (...) nichts, was der deutschen wissenschaftlichen Pädagogik nicht schon bekannt wäre, ja, was dieselbe nicht schon in bei weitem gründlicherer Weise ausgeführt hätte. Die Pädagogik Herbarts und die ausgezeichnete Weiterentwicklung derselben besonders durch Ziller ist Herbert Spencer offenbar nicht bekannt gewesen» (Schultze 1874, s.p.). Was machte dann aber für die Herbartianer die Attraktion von Spencers Buch aus, wenn in der Theorie Herbarts und seiner Schüler sich alles bereits gleich und erst noch besser dargelegt findet? Neben Verweisen auf die Popularität und Glaubwürdigkeit des englischen Philosophen unterstreicht Schultze eine ganz besondere Errungenschaft des englischen Zeitgenossen und seiner Theorie, «die glückliche Verbindung von philosophischer Spekulation und naturwissenschaftlicher Empirie» (ebd.). Mit dem publizistischen Erfolg im Windschatten des Durchbruchs der Naturwissenschaften soll hier offensichtlich pädagogische Kon-

tinuität bestätigt und gepflegt werden. Spencers Pädagogik und ihre bedeutende internationale Rezeption bilden den historischen Hintergrund der polemisch gegen die Reformpädagogik und gegen die aktuellen, lernpsychologisch begründeten pädagogischen Konzepte zugespitzten These von Kieran Egans Buch *Getting it wrong from the beginning*. Nach Egans These versagen moderne öffentliche Schulen und ihre pädagogischen Konzepte weltweit gegenüber ihren Aufgaben, da sie der falschen Grundannahme der Reformpädagogik seit mehr als hundert Jahren folgen: «The central belief – the most fundamental tenet – of progressivism is that to educate children effectively it is vital to attend to children's nature, and particularly to their modes of learning and stages of development, and to accommodate educational practice to what we can discover about these» (S. 5).

Diese falsche Grundannahme der Reformpädagogik, die verhindere, «to make schooling more effective» (S. 8), sei von Herbert Spencer und seinem Erziehungsbuch in jener Zeit, als sich die Massenbeschulung durchsetzte, im Fin de siècle, in die Pädagogik eingeführt worden und halte sich bis heute hartnäckig. Die führenden Pädagogen und pädagogischen Psychologen des 20. Jahrhunderts, John Dewey, William James, Jean Piaget, Stanley Hall, Edward Thorndike – um nur die bekanntesten von Egans Ahnenreihe des Irrtums zu nennen –, haben die Natur des Kindes in den pädagogischen Konzepten, Forschungsanlagen und damit auch in der Gestaltung der modernen Schulen zum zentralen Anliegen gemacht.

In einem ersten Abschnitt legt Egan dar, wie Spencer seine Grundannahme über Entwicklung durch Evolution, über Fortschritt von Homogenität zur Heterogenität zu einem pädagogischen Konzept umformte. Im Zentrum steht dabei die intellektuelle Erziehung. Wie jede Entwicklung folge auch die intellektuelle dem Fortschritt, der Geist (mind) entwickle sich vom Unbestimmten zum Bestimmten. Diesen Entwicklungsgesetzen hätte sich erfolgreiche Erziehung anzupassen. Dabei gehe das Lehren und Lernen des Konkreten dem Abstrakten vor, im Lernprozess müsse das Kind die Evolutionsgeschichte rekapitulieren. In dem Sinne hätte Spencer eine feste Reihenfolge im Lehr-/Lernprozess vorgeschrieben, die von der empirischen Erfahrung hin zu den rationalen Gesetzen fortschreite. Schliesslich soll pädagogisch vor allem der Entwicklungsprozess des kindlichen Geistes in seiner selbstgesteuerten Umweltexploration gefördert werden, was nur gelingen könne, wenn im Lernprozess auch das Interesse und die geistigen Instinkte des Kindes gestillt

würden (S. 17–20).

Während Spencers spekulative und weitgehend formale Theorie, die für sich beanspruchte, alle empirischen Wissenschaften unter die Einheit des Entwicklungsgesetzes zu fassen, bald an Attraktivität verlor, insbesondere nachdem er sich explizit für eine sogenannte sozialdarwinistische Politik ausgesprochen hatte, war ihm laut Egan in der Pädagogik eine äusserst nachhaltige Wirkung vergönnt.

In der Folge des grossen Echos des Erziehungsbuches und der ihm zugrunde liegenden Ideen hätten die wichtigsten Pädagogen und Psychologen wie Hall, Dewey und James das pädagogisierte Entwicklungskonzept bereits fest in die Erziehungstheorien eingebunden. Attraktiv daran seien nicht nur die Konzepte selbst gewesen, sondern vor allem auch die klare rhetorische binäre Moral von alter und neuer Erziehung (S. 45). Während die Reformpädagogen sich äusserlich wie ihr Umfeld von Spencer distanziert und ihn als Theoretiker dem Vergessen hätten anheim fallen lassen – vor allem nachdem dieser sich gegen Staatsschulen ausgesprochen hatte (ebd.) –, hätten sie sein Grundkonzept des natürlichen Lernens als Evolution des Geistes nach festen Gesetzen zum Zentrum von Theorie und Praxis der neuen Erziehung gemacht (S. 49).

In der Folge versucht Egan nachzuweisen, dass die Pädagogik des 20. Jahrhunderts Schritt für Schritt Spencers Programm folgte. Im Zentrum der Disziplin stehen dabei die Entwicklung des Geistes (mind) und jene psychologische Annahme, die Entwicklung und Lernen in eins fallen lasse. Nicht nur bei William James, sondern auch in den Psychologien von Piaget bis Howard Gardner (S. 55) und in Noam Chomskys generativer Grammatik (S. 57) wird im Fortgang der Untersuchung die nachhaltige Wirkung von Spencers Ansatz diagnostiziert. Selbst die gegenwärtige Diskussion über die Modularität von Kognition und Lernen fällt unter das Verdikt, letztlich nur eine Folge von Spencers Annahme zu sein, dass die Natur des Geistes Erziehung und Lernen bestimme. Die sogenannten didaktischen Grundregeln, wie vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten, die Entgegensetzung von passiven und aktiven Lernern und die Opposition zum Auswendiglernen, seien nichts anderes als Ausformungen von Spencers Konzepten und eröffneten gemäss Egan den Zugang zur gegenwärtigen Biologisierung des Geistes, die in direkter Linie von Spencer über Dewey und Piaget (S. 111) in die Gegenwart und letztlich zur Anknüpfung an die Neurologie führe. Schliesslich wird auch die Bevorzugung der empiristischen Wissenschaften und die Vorherrschaft des Nützlichkeitskriteriums in den Lehrplänen und deren Infragestellung durch Dewey (S. 122) auf Spencer zurückgeschrieben.

Als Alternative zu diesem nahezu hunderfünfzigjährigen Irrweg von Pädagogik und Schule in die Moderne skizziert Egan ein Konzept von Lernen und Erziehen/Lehren, das von Entwicklung abgekoppelt, nicht empirisch-wissenschaftlichen Befun-

den sondern kulturellen Optionen offen steht. Mit Alfred North Whitehead werden Lernen und Denken nicht als linear fortschreitende Prozesse, sondern als unterschiedliche Qualitäten von Erfahrung, wie Romanze, Präzision oder Verallgemeinerung beschrieben, die nur lose aneinander gefügt sind und sich abfolgen (S. 162). Dabei beachtet die Pädagogisierung des Lernprozesses nicht die Entwicklung des Geistes, sondern den Aufbau kulturell bedeutsamer und differenter «Tools» wie Sprache, theoretische Verallgemeinerung, die nicht einem natürlichen Gesetz, sondern der kulturellen Optionen folgen und sich mit der Natur des Menschen je spezifisch verbinden.

Als gelehrte aber nichtsdestoweniger zugespitzt polemische Diatribe gegen die gegenwärtig immer noch wirkungsmächtige, reformpädagogisch begründete Abkoppelung der Schule von kulturellen Normen und Optionen und gegen pädagogische Theorien, durch die die genannten Normen und Optionen geschwächt werden oder die nicht einmal über ein differenzierendes Instrumentarium dafür verfügen, trifft Egans Ausführung ohne Zweifel einen der entscheidenden Punkte der gegenwärtigen pädagogischen Auseinandersetzung in der Wissenschaft, in Profession und Ausbildung und sogar in der Bildungspolitik.

Sein Verweis auf Bedeutung und Rezeption Spencers und seines Erziehungsbuches im *Fin de siècle*, die Herausbildung jener argumentativen Form, die Reformpädagogik genannt wird, ist dabei äusserst erhellend. Allerdings vermag er kaum zu überzeugen, wenn er mit Spencer einen gänzlich neuen Typus der pädagogischen Argumentation diagnostiziert, der zudem alle andern Ansätze weitgehend zu verdrängen vermochte. Vielmehr übergeht diese These eine viel grundlegendere Problematik der historischen Entwicklung.

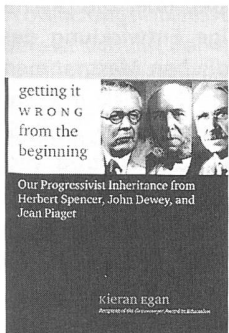
Was Egan als die erzieherischen Konzepte Spencers und deren didaktische Ausformung in der Pädagogik bezeichnet, gehörte längst vor Spencer zu den festen Bestandteilen einer diskursiven Tradition in der Pädagogik. Die «Natur des menschlichen Geistes und seiner Entwicklung» und deren stufenweise Ausformung als Begründung, Faustregeln wie «vom Leichten zum Schweren» und exhortativ-moralische Dichotomien aktives/passives Lernen finden sich regelmässig in den humanistischen Erziehungstraktaten von Vergerio bis zu Montaigne, in den religiösen Erziehungsschriften des 17. Jahrhunderts wie auch in den aufklärerischen Reformbemühungen. In Diesterwegs Handbuch für die Lehrer von 1835 finden sich die «Natur des Geistes» wie auch die Handregeln lehrbuchartig mit viel Gründlichkeit und Pedanterie zusammengetragen.

Die Natur des Geistes bzw. der Seele und ihre Entwicklung und eine grundlegende Indifferenz gegenüber jeglicher kulturellen, historischen Differenzierung ist argumentativ zentral in der religiös-theologischen Sprache der Pädagogik – die sich neben oder auch in der humanistisch-antiken repub-

likanischen Tradition hält und diese sogar weitgehend zu verdrängen vermag. Dabei wird Entwicklung immer final gedacht und normativ, aus dem Stand der Sünde entwickelt sich die Seele aus der Gnade Gottes zum «amor Dei». Erziehung hat sich an dieser innern, verborgenen Entwicklung auszurichten, differente äussere Gegenstände sind dafür nur Substrat. Was Spencer zur Pädagogik beiträgt, ist gerade nicht ein diskursiver Bruch, sondern vielmehr die Garantie der Kontinuität auch im naturwissenschaftlichen Kontext. Ebenso im Umfeld des Darwinschen Entwicklungskonzepts, das offen und indefinit gedacht ist, kann die Pädagogik mit Spencer jetzt nicht mehr mit religiöser, dafür aber mit naturwissenschaftlicher Begründung finale Entwicklung aufrechterhalten, die ihr normativen Halt und gleichzeitig diskursive Kontinuität verleiht, oder, um mit dem eingangs zitierten Fritz Schultze gegen Egans These zu argumentieren, die Innovationen Spencers und der historischen und gegenwärtigen Reformpädagogik sind «bereits mannigfaltig vertieft und in vielseitigster Weise durchgearbeitet dargeboten» worden.

Literatur

Schultze, Fritz: Vorrede zur zweiten Auflage der deutschen Übersetzung. In: Herbert Spencer: Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht. Leipzig 1874, s.p.



Kieran Egan:
 Getting it wrong from the beginning. Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget.
 New Haven/London: Yale University Press 2002.
 224 S.
 sFr. 34.40, € 23.55
 ISBN 0-30009-433-7

Michal Fuchs: Hans Aebli – zwischen Psychologie und Pädagogik

Weltanschauliche Prämissen fundieren Aebli's Didaktik

■ Christoph Schmid

Das Buch ist die stark gekürzte Fassung einer Berner Dissertation und ist den pädagogischen Aspekten in Aebli's Gesamtwerk gewidmet. Damit erschliesst Fuchs Neuland. Es geht um das Konstrukt der «pädagogischen Determination der Didaktik» (S. 14), konkreter: um die wertkonservative Haltung Aebli's und seine damit korrespondierende Didaktik. Fuchs will belegen, «dass und wie bei Aebli die Pädagogik in seiner Psychologie mitschwingt bzw. wie Erstere Letztere begrenzt» (S. 16). Damit wird in Herbartscher Manier der Ziel-Mittel-Trennung gedacht, bei der in der

Pädagogik die praktische Philosophie das Ziel der Bildung und die Psychologie «den Weg und die Gefahren» (Herbart 1835/1964, S. 69) zeigt. Fuchs schweigt sich darüber aus, wie man denn wissenschaftliche Pädagogik zu verstehen habe und gebraucht den Begriff auch in einem weiten, alltags sprachlichen Sinne. Mit seiner Arbeit sind die Fragen tangiert, was Aebli's «Allgemeine Didaktik» fundiere und wie tragfähig die pädagogische Basis sei. Allerdings ergäbe erst eine weiterführende Untersuchung, die nach der wissenschaftlichen Qualität der psychologischen Anleihen fragt, eine weitere zentrale Beurteilungsdimension hinsichtlich Aebli's Handreichungen für Lehrpersonen. Fuchs zeigt so (lediglich) eine Seite auf, wie sogenanntes wissenschaftliches Wissen nicht nur durch empirische Daten eingeschränkt wird. Seine Ambitionen sind wenig bescheiden. Es geht Fuchs darum, Aebli's *erziehungswissenschaftliches* Denken verständlich zu machen. Mit dem Resultat kann er zufrieden sein. Wer das Buch gründlich liest, wird gewahr, wie sorgfältig und umfassend der Autor das Quellenstudium betrieben hat und dabei ein differenziertes Bild des *Pädagogen* Aebli freigelegt hat.

Nach der Problemexposition (Kap. 1) folgt zunächst ein diskreter, sehr geraffter, auf den akademischen Werdegang zentrierter Lebenslauf Aebli's (1923–1990). Einiges wird anschaulich geschildert, anderes bleibt vage. Die berichteten biographischen Fakten sind nicht speziell auf die Fragestellung des Buches ausgerichtet. Wie andere Personen in seinem Umfeld Aebli wahrgenommen haben und mit wem er sich näher eingelassen hat, ist kein Thema.

Aebli als *Pädagoge* wird im 3. Kapitel fassbarer, das beleuchtet, was er erzieherisch anstrebte. Fuchs beginnt mit einer breiten Darstellung der Aebli'schen Position in Fragen der Autorität und Disziplin im Klassenzimmer. Der «junge Aebli» (S. 55) hat in den fünfziger Jahren die Hauptgründe für Disziplinprobleme in verschiedenen Sachverhalten gesehen, (a) in der Mentalität und im Verhalten der Lehrperson (Zwanglosigkeit, Distanzlosigkeit, Lässigkeit, Widerstandslosigkeit, fehlende Konsequenz, fehlender gerechter Zorn, fehlende Begeisterung für die Sache, fehlende Ideale), (b) in der Freiheitspädagogik (Ideologie des Wachsenlassens, Ablehnung von Autorität, Normen und Vorbildern, Abdrängen des Lehrers in den Hintergrund) und (c) allgemeiner, in einer bestimmten Gesellschaftsmentalität (urbane widersprüchliche Werte, Zerstreuung, Ablehnung von Idealen). Damit kommt eine deutlich kulturpessimistische Haltung zum Ausdruck. Die Durchsicht weiterer Texte führt Fuchs zum Schluss, dass Aebli seine pädagogischen Ansichten später kaum veränderte (S. 68, S. 167).

Weniger detailliert schliesst an diese Darstellung, nicht ohne Redundanzen, die Behandlung der Fragen an, wie Aebli die Lehrperson sieht, welche Werte er vertritt und wie er sie begründet sowie sein Entwicklungs-, Lern- und Bildungsverständnis. Über-

steigerte Anforderungen an Lehrpersonen prägen den Grundtenor. Unter anderem kommt hier auch zum Vorschein, dass Aebli Interessen sich darauf beschränken, wie die Schülerinnen und Schüler sich unter der Leitung der Lehrperson Bildung aneignen. Weiter weist Fuchs eine «konservativ-männliche Grundausrichtung» (S. 107) in Aebli pädagogisch orientierten Schriften nach.

Bei der Abhandlung des Entwicklungsverständnisses macht Fuchs deutlich, wie vehement Aebli Rousseaus Entwicklungskonzeption ablehnt. Maturationalismus und Freiheitspädagogik sind nicht seine Sache. Zentral für Aebli Entwicklungsverständnis sind zielgerichtete, angeleitete Aufbau- und Konstruktionsprozesse. Ausführungen zu Aebli Vorstellungen von Lernen, Bildung und Wissen unterstützen die vorangegangenen Ergebnisse bzw. Thesen. Fuchs betont, dass Lernen bei Aebli auf kognitives Lernen reduziert sei und in dessen Augen durch Lehrpersonen stark angeleitet, handlungs- und zielorientiert erfolgen sollte. Die Studie zeigt auch, dass Aebli Bildung aufklärerisch versteht und das humanistische Bildungsideal Humboldts ebenso wie neuhumanistische Konzeptionen ablehnt. Fuchs fasst seine Kritik in deutliche Worte: «Wie der Begriff Freiheitspädagogik dient ihm [Aebli, CS] der Begriff neuhumanistisch als Kampfbegriff bzw. Negativsignal, wobei es – analog zur Auseinandersetzung mit der Freiheitspädagogik – in seinen Schriften keine Ausfaltung, keine Inhaltsbestimmung und schon gar keine profunde Auseinandersetzung mit dem neuhumanistischen Bildungsideal gibt» (S. 139). Sehr detailliert wird Aebli Wissensbegriff entfaltet. Bildung, Lernen und (Handlungs-)Wissen gewinnen dabei begrifflich an Kontur. Bei den didaktischen Konsequenzen weist Fuchs auf Dilemmata hin und beurteilt Aebli Aussagen zur Verbindung von Leben und Schule mit einem von Aebli Lieblingswörtern als «blass» (S. 159).

Im nächsten grossen Abschnitt (Kap. 4) beleuchtet Fuchs verschiedene *Einflüsse* auf Aebli pädagogisches Denken. Zeitgeschichtlich ist hier die Mentalität der fünfziger Jahre («Ideal der Geistigen Landesverteidigung», S. 174) relevant, wofür Aebli in gewisser Weise ein Spiegel sei. Nebst Walter Guyer, dem ersten Direktor des Zürcher Oberseminars, und John Dewey, den Aebli nur oberflächlich rezipiert habe, wird vor allem Jean Piaget thematisiert. Dieser habe am nachhaltigsten auf Aebli eingewirkt (S. 183). Aebli hatte zwischen 1945 und 1949 bei Piaget studiert und 1951 bei diesem mit der bekannten Schrift *Didactique psychologique* dissertiert. Das Verhältnis zwischen Aebli und Piaget – Fuchs charakterisiert Piagets mangelnde Wertschätzung gegenüber Aebli als «schroffe Haltung» und «Ignoranz gegenüber Aebli» (S. 191) – wird in diesem Abschnitt verständlich. Fuchs gibt Argumente für die These, dass Aebli vermeintlich psychologische Kritik an Piaget eine pädagogisch-normative ist.

In den beiden letzten Kapiteln (Kap. 5, 6) werden

zum Teil spiralartig-redundant die *Auswirkungen* des pädagogischen Denkens Aebli auf seine psychologischen und didaktischen Konzeptionen weiter exploriert und die These erhärtet, wie pädagogische Setzungen seine psychologische Theoriebildung leiten und sich so die Psychologie nicht als Ancilla der Pädagogik und nicht wertfrei präsentiert.

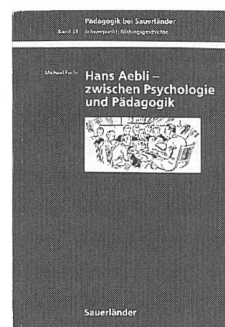
Fuchs unterlässt es, die Begriffe Pädagogik, Psychologie, pädagogische Psychologie, psychologische Didaktik und Kognitionspsychologie zu definieren. Dies erschwert die weitere Validierung der prägnanten und plausiblen These(n). Ähnliche Probleme ergeben sich aus der teilweise kryptischen Sprache (S. 164), die einen zuweilen in einen semantischen Nebel führt und klischeehaften Deutungen Vorschub leistet.

Bedauerlicherweise wird das methodische Vorgehen nicht thematisiert und reflektiert. Die mit vielen wörtlichen Zitaten aus vielfältigen Quellen illustrierten und belegten Befunde, der klare Aufbau der Arbeit, die transparente Gedankenführung und die gut nachvollziehbare Logik der Argumentation ermöglichen trotz oben angeführter Kritik viel Lesefreude und vertiefte Einsichten.

Der Ertrag der Arbeit, die Fuchs vorlegt, ist von nicht geringer Tragweite und damit nicht ohne Brisanz. «In seiner «Psychologischen Didaktik» (1951) weist Aebli einer «wissenschaftlichen Didaktik» die Aufgabe zu, aus den Kenntnissen über die psychischen Prozesse, die die geistige Entwicklung des Kindes bestimmen, die *methodischen Massnahmen* abzuleiten, welche die geistige Entwicklung des Kindes am besten fördern» (Straka/Macke 2002, S. 69). Michal Fuchs' wissenschaftlicher Beitrag vermag schliesslich nicht weniger als die These zu stützen, dass Aebli Didaktik keine «wissenschaftliche Didaktik» darstellt, sondern eine wissenschaftlich defizitäre, «doktrinäre» (?) Didaktik ist.

Literatur

- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage (1983). Stuttgart 1985
- Aebli, Hans: Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1987
- Herbart, Johann Friedrich: Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835). In: Karl Kehrbach/Otto Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart: Sämtliche Werke (Bd. 10). Aalen 1964
- Straka, Gerald/Macke, Gerd: Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster 2002



Michal Fuchs: Hans Aebli – zwischen Psychologie und Pädagogik
Aarau: Sauerländer 2002.
287 S.
sFr. 49.–, € 33.–
ISBN 3-7941-4822-3

Monika Imboden: Die Schule macht gesund

Über die «normalisierende» Macht von Schulärzten

■ Annette M. Stross

Mit der vorliegenden, von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Sommersemester 2002 angenommenen Dissertation werden «die Anfänge des schulärztlichen Dienstes der Stadt Zürich ... in der Volksschule 1860–1900» untersucht. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei den mit der Durchsetzung schulhygienischer Massnahmen einhergehenden Disziplinierungs- und Normalisierungsprozessen geschenkt, die hier als «Macht hygienischer Wissensdispositive» bezeichnet werden. Die «geografische Eingrenzung auf die Stadt Zürich» (S. 12) wird begründet mit der frühzeitigen Beteiligung von Ärzten an Fragen der Schulpflege in Zürich seit den 1870er-Jahren (vgl. S. 79) sowie mit der Notwendigkeit, den Untersuchungsgegenstand angesichts der kantonalen Vielfalt zu begrenzen.

Die Arbeit ist in sechs umfangreiche Kapitel gegliedert. In den beiden ersten Kapiteln beschäftigt sich Monika Imboden mit dem Institutionalisierungsprozess von Schularztstellen im Spannungsfeld von kommunaler Verwaltung, wissenschaftlichem Sendungsbewusstsein und berufsständischen Profilierungsinteressen der Ärzteschaft. Kapitel drei befasst sich mit den konkreten Tätigkeiten von Ärzten in der Zürcher Volksschule von 1893 bis 1905. In den Kapiteln vier, fünf und sechs wird die «Wirkungsmacht der Schulärzte» (S. 12) vor dem Hintergrund disziplinierender und normalisierender Massnahmen in den Bereichen körperlicher und geistiger «Behinderung» sowie «Verwahrlosung» untersucht, wobei die Autorin hier «die Kinder als direkt von schulhygienischen Massnahmen Betroffene ins Blickfeld» rückt (S. 14).

Mit ihrer zeitgenössischen Quellen, Gegenwartsliteratur wie auch zahlreiche Archivalien verarbeitenden Untersuchung ergänzt Monika Imboden die bereits existierende(n) Geschichte(n) zur Schulhygiene (vgl. z.B. Kost 1985; Bennack 1990); ihre Arbeit besticht vor allem durch den Detailreichtum ihrer Darstellung. So wird der normalisierende Charakter schulhygienischer Massnahmen ausführlich rekonstruiert, etwa anhand der erstmals gesetzten Norm zur Bestimmung von Kurzsichtigkeit: «Für Kinder musste [das bisherige, AS] ... Normalitätskonzept ... modifiziert werden. ... Verschiedene zeitgenössische Augenärzte hatten nämlich festgestellt, dass Kinder in der Regel besser sahen als Erwachsene. Da sie bei Kindern am häufigsten eine Sehschärfe von ca. 1,25 festgestellt hatten, passten sie den Normalitätsbegriff kurzerhand der grössten statistischen Häufung an» (S. 141f.). Dabei beschränkt sich die Normalisierungsarbeit von Schul- und Stadtärzten – wie Monika Imboden feststellt – nicht nur auf die Setzung und Überprüfung statistischer Normwerte, sondern ist vor allem durch

diese Setzungen begleitender Massnahmen wie auch einen damit einhergehenden Normalisierungsdiskurs gekennzeichnet, so zum Beispiel in der normativen Verbindung der Auszählung von roten Blutkörperchen, der Einrichtung von Ferienkolonienplätzen und der damit verbundenen Begründung, «körperlich schwachen» Kindern zu neuer Kraft zu verhelfen» (S. 179). Neben dem statistischen Exaktheitsideal darf auch, so Imboden weiter, die faktische Unschärfe damaliger Diagnosen – etwa in der Definition von «Schwachsinnigkeit» (S. 20) – sowie deren Abhängigkeit von «bürgerlichen Familien- und Idealvorstellungen» (S. 231) – hier am Beispiel der «Verwahrlosung» dargestellt – nicht aus den Augen verloren werden. Die «Normalisierung» Heranwachsender wird soweit – und das ist nicht neu – als ein umfassender und durchgängig negativ zu beurteilender Sozialisationsprozess gefasst, dem sich die Betroffenen, hier: die von schulärztlichen Massnahmen betroffenen Zürcher Volksschülerinnen und -schüler, offenbar nicht entziehen konnten.

Auf naive, die inhaltliche Notwendigkeit schulhygienischer Massnahmen betonende Lesarten zur Geschichte der Schulhygiene wird dabei nicht zurückgegriffen; stattdessen werden die in den einschlägigen Debatten der letzten Jahre verstärkt zur Geltung gebrachten Argumente auch hier zugrunde gelegt. So wird insbesondere den konkurrierenden Professionsinteressen von Lehrern und Ärzten ein zentraler Stellenwert für die Herausbildung schulhygienischer Forderungen beigemessen (vgl. S. 58ff.) und wird die Bedeutung von Kosten-Nutzen-Rechnungen seitens des Staates für die schulhygienische Behandlung von Kindern hervorgehoben (vgl. S. 183).

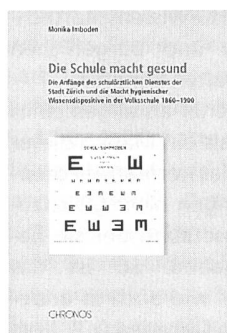
Darüber hinaus – und das ist in der Applikation auf die Schularztfrage neu – entwirft Monika Imboden den Schularzt als eine im Schnittpunkt von Verwissenschaftlichungs- und Popularisierungsinteressen stehende Vermittlungsinstanz, deren Wirkungsmächtigkeit genau aus der Widersprüchlichkeit des hier auferlegten doppelten Anspruchs resultiert. Damit kann Imboden zugleich plausibel machen, warum schulärztliche Massnahmen ihr übergreifendes normatives Potential tatsächlich erst in der Kombination von naturwissenschaftlich-statistischen Exaktheitsidealen und bürgerlichen Gesellschaftsvorstellungen entfalten konnten.

Gleichwohl – und das sollte eher als allgemeines Forschungsdesiderat, weniger als ein Manko dieser Arbeit betrachtet werden – ist das normative Potential schulhygienischer Bemühungen nicht gleichzusetzen mit der bruchlosen Umsetzung der sie begleitenden normativen Vorgaben. So ist das Normierungspotential in dieser wie auch in anderen Untersuchungen der letzten Dekaden (z.B. Kost 1985; Sachsse/Tennstedt 1986) mehr oder weniger minuziös rekonstruiert worden, dennoch ist die Frage nach der Umsetzung(smöglichkeit) schulhygienischer Normen auf der Ebene der Individuen weitgehend offen geblieben.

Hier liegt nun meines Erachtens ein wichtiger Ansatzpunkt für weitere, in Zukunft zu entwickelnde Lesarten zur Geschichte der Schulhygiene. Denn: Einschliesslich der Untersuchung Imbodens sind bereits vorliegende, an die Arbeiten Foucaults anknüpfende Untersuchungen (wie z.B. die Analyse von Kost 1985) nach wie vor sehr stark geprägt von der deduktiven Perspektive der «Unentrinnbarkeit» aus übermächtigen Strukturen. Damit ist die Frage nach der Wirkungsmächtigkeit schulhygienischer Normierungsansprüche bislang eher einseitig beantwortet worden. Hierzu Alternativen aufzuzeigen hiesse zugleich, eine Verschränkung von Mikro- und Makroperspektiven, von historischen und systematischen Herangehensweisen zu leisten. Dazu wäre unter anderem zu klären, worin denn die subtilen Prozesse der Durchsetzung eines schulhygienischen Normalitätsverständnisses im Einzelnen bestehen (können), wo genau bzw. unter welchen Bedingungen die Normalisierungsvorgaben ihre Wirkungsmächtigkeit entfalten und ob – auf der Ebene der Individuen – nicht auch hemmende bzw. widerständige Faktoren herausgestellt werden können, die den Diskurs und deren «Einprägung» in die Körper von Menschen eben nicht (länger) als eine Art Automatismus lesen lassen, sondern vielmehr dem Nachweis von (potentiellen) Bruchstellen für die Analyse der Durchsetzung schulhygienischer Massnahmen ebenfalls eine analytische Berechtigung einräumen. Mit anderen Worten: Ob und inwieweit die «normalisierende» Macht der Schulärzte tatsächlich gegriffen hat bzw. ob und wie (weitreichend) solche Massnahmen auf individueller Ebene greifen, bleibt auch mit dieser Untersuchung vorerst offen.

Literatur

Bennack, Jürgen: Gesundheit und Schule. Zur Geschichte der Hygiene im preussischen Volksschulwesen. Köln 1990
 Kost, Franz: Volksschule und Disziplin. Die Disziplinierung des inner- und ausserschulischen Lebens durch die Volksschule, am Beispiel der Zürcher Schulgeschichte zwischen 1830 und 1930. Zürich 1985
 Sachsse, Christoph/Tennstedt, Florian (Hrsg.): Soziale Sicherheit und soziale Disziplinierung. Beiträge zu einer historischen Theorie der Sozialpolitik. Frankfurt am Main 1986



Monika Imboden: Die Schule macht gesund. Die Anfänge des schulärztlichen Dienstes der Stadt Zürich und die Macht hygienischer Wissensdispositive in der Volksschule 1860–1900. Zürich: Chronos Verlag 2003. 304 Seiten sFr. 48.–, € 32.90 ISBN 3-0340-0597-0

Volker Gedrath: Vergessene Traditionen der Sozialpädagogik

Detaillierte Analyse, vertiefte Einsichten und Stolperstein eines ambitionierten Unterfangens

■ Bettina Grubenmann

Die vorliegende historische Studie analysiert im Kern die Duisburger Sonntagsschulkonzeption in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Sie bietet darüber hinaus aber noch weit mehr an historiographischen Einsichten, wie beispielsweise einen vertieften Einblick in die bürgerlichen Sozialreformdebatten oder die Bedeutung der Freimaurerei innerhalb dieses Reformprozesses. Die Studie verfolgt zwei Anliegen. Zum einen wird reichhaltiges Quellenmaterial zur Duisburger Sonntagsschulkonzeption im frühen 19. Jahrhundert in ihrem chronologischen Verlauf hinsichtlich der zugrundeliegenden freimaurerischen Ethik analysiert. Zum anderen wird aber auch die weit verbreitete Anfangsthese der Sozialpädagogik revidiert. Gedrath will zeigen, dass bereits im Vormärz im Rahmen der frühen bürgerlichen Sonntagsschulen institutionalisierte Formen öffentlicher Nacherziehung der Jugend vorhanden waren, die gemäss dem typischen Doppelcharakter der Sozialpädagogik «Emanzipation und Integration (Entwicklungshilfe und Disziplinierung)» zu charakterisieren seien. Folglich habe bereits eine sozialpädagogische Idee vor dem Begriff der Sozialpädagogik bestanden. «Es soll nicht um den definitiven Ausgang der Sozialpädagogik, sondern um das Auffinden eines früheren als des bislang bestimmten Anfangs gehen» (S. 29). Was zur Sozialpädagogik gehöre und was zur Sozialarbeit lasse sich nicht logisch, wie dies in jüngerer Zeit versucht werde, sondern nur historisch-empirisch klären. «Die vorliegende Arbeit will über einen historisch eingeordneten Begriff der Sozialpädagogik oder -arbeit hinaus auch einen Beitrag zu einem systematisch, das heisst disziplinar eingeordneten Terminus leisten und ihn kategorial entfalten. Damit verbunden ist die Frage, was Sozialpädagogik in der Vergangenheit war oder gegenwärtig ist und sein könnte. Zugleich sollen Anhaltspunkte dafür geliefert werden, welche Bedeutung Institutionalisierungsprozesse für die Theorie- und Wissenschaftsbildung haben» (S. 35). Es wird bereits an dieser Stelle deutlich, dass der Autor diesem Anspruch nicht vollends gerecht werden kann, da er Sozialpädagogik über die Begriffe von Emanzipation und Integration fasst und diese an die historischen Konzeptionen heranträgt. Damit wird die angestrebte Offenheit gleichsam verdeckt.

In Anlehnung an Winkler versteht der Autor seinen geschichtstheoretischen Ansatz als Betrachtung des geschichtlichen Handlungsfelds der Sozialpädagogik und der rezeptionsgeschichtlichen Analyse der jeweiligen als sozialpädagogisch bezeichneten Theorie einschliesslich ihrem Zustandekom-

men. Dem entspricht Gedraths Kontextanalyse, welche er über vier Dimensionen fasst: historische Vorgeschichte, Entstehungsgeschichte, historische Gegenwart und Wirkungsgeschichte. Gleichzeitig werden sozialgeschichtliche, sozialräumliche und alltagshistorische Aspekte beleuchtet, welche die «Brücke zwischen ideengeschichtlicher Pädagogik und historischer Erziehungswirklichkeit» (S. 59) bilden sollen.

Das Buch gliedert sich, nach einer umfangreichen Einleitung, in drei Teile, welche den oben genannten Dimensionen entsprechen. Das zweite Anliegen, die Revision der Anfangsthese der Sozialpädagogik, wird in Form von jeweils in den Text eingeschobenen Zwischenbetrachtungen abgehandelt.

Im ersten Teil werden die geistesgeschichtlichen, sozioökonomischen und rechtlichen Voraussetzungen bürgerlicher Sozialreform und Sozialpädagogik in Preussen dargestellt.

Die Ausführungen zur Kinderarbeitsfrage beispielsweise zeigen auf, dass das soziale Problem des Pauperismus im Falle der Kinderarbeit erstmals als pädagogisches Problem öffentlich wahrgenommen wurde. Das Argument des pädagogischen Schutz- und Entwicklungsschonraums führte zu ersten bürgerlichen Sonntagsschulen. Die staatliche Verantwortung bezog sich aber auf das gesamte Pauperismusproblem, welches nicht nur auf mangelnde Bildung zurückgeführt wurde, sondern als Misere einer ganzen sozialen Klasse, der Fabrikarbeiter, betrachtet wurde.

In der ersten Zwischenbetrachtung stellt Gedrath den Zusammenhang zwischen den reformerischen Bestrebungen und gesellschaftlicher Modernisierung und der damit einhergehenden Individualisierung her. Als Folge dieser Freisetzungstendenzen sei die biographische Lebensbewältigung notwendig geworden, was wiederum die Voraussetzung bzw. Vorbedingung moderner Sozialpädagogik und Sozialarbeit darstelle.

Im zweiten Teil wird zum einen die Ethik der Freimaurerei skizziert. Grundlegend war ihr liberal-demokratisches Gesellschaftskonzept, welches mittels Freiheit und Gerechtigkeit, verstanden als Chancengleichheit, vernunftbasiert und zunehmend auch sozialpolitisch engagiert, durch- und umgesetzt werden sollte. Gesellschaftspolitik war insofern Reflexionsform des sittlichen Lebenszusammenhangs. Die deutschen Freimaurer könnten aber nicht als Republikaner verstanden werden, da sie zu ihren adligen Fürsten gestanden seien, dennoch könne von einem liberalen Bürgerverständnis mit republikanischen Anteilen gesprochen werden. Ihr Menschenbild sei durch Selbstbildung und Selbstveredelung geprägt gewesen. Zum anderen stellt Gedrath das Konzept der Sonntagsschulpädagogik, wie es vor allem durch den Freimaurer Karl B. Preusker und dessen Grossenhainer Elementar-Sonntagsschule gefasst wurde, dar. Damit will er auch einen vergessenen Pädagogen, nicht nur Berufspädago-

gen, rehabilitieren. Er kontextualisiert die Preusker-sche Sonntagsschulkonzeption, deren innovativen Charakter er betont, indem er sie mit andern pädagogischen Ausführungen korreliert. Preuskers Schriften, welche als pragmatische Handlungstheorie zu verstehen sind, waren auf gewerbsbildende Nacherziehung mit gesellschaftsgestaltenden Zielsetzungen ausgerichtet. Zuweilen haftet, so Gedrath, den Zielsetzungen etwas romantisch-idealisierendes an – Selbstbildung, Selbstvervollkommnung mit dem Ziel des autonomen Bürgers – und missachten sie die Lebenszusammenhänge der arbeitenden Jugendlichen, indem tendenziell eher der bürgerliche Jugendliche zum Vorbild genommen werde (vgl. S. 181).

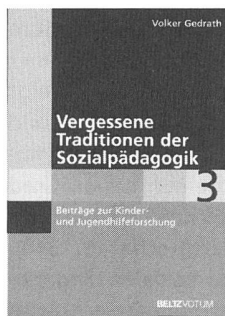
In der zweiten Zwischenbetrachtung zeigt Gedrath auf, dass in der Zeit des Vormärz gebildete Bürger ihre soziale Verantwortung wahrnahmen und das Terrain der Sozialpädagogik betreten. Damit widerlegt er auch die breit tradierte Nohlsche Geschichtskonstruktion, welche die Entstehung des Gebietes der Sozialpädagogik um 1900 situiert. Demgegenüber sei im Handeln der bürgerlichen Reformer freimaurerischer Herkunft eine professionsgeschichtlich relevante sozialpädagogische Ehrentätigkeit in den Sonntagsschulen pionierhaft auszumachen. Damit kann Gedrath auch die sozialpädagogische Funktion der Lebensbewältigung und sozialen Integration am Konzept der Sonntagsschule festmachen, was wiederum auf die moderne Vorstellung der Systemerhaltung durch Sozialpädagogik rekurriert.

Der dritte Teil umfasst die Analyse der Duisburger Verhältnisse und die Umsetzung freimaurerischer Sozialethik. Gedrath zeichnet mithilfe aufwändiger Quellenarbeit die organisatorische und inhaltliche Entwicklung chronologisch nach. Die Gründung der bürgerlichen Sonntagsschule in Duisburg (1816) wird vor dem Hintergrund des historischen Kontextes (rechtlich, politisch, ökonomisch, bildungsphilosophisch) gedeutet. Sie wird aber nicht nur als sozialpädagogische Einrichtung betrachtet, sondern auch als freimaurerische, was wiederum den Blick auf die zugrundeliegende Ethik öffnet. Demzufolge wurde einerseits durch die gewerbliche Bildung das berufliche Können gefördert, aber immer auch die demokratische Teilhabe und der soziale Aufstieg in die bürgerliche Existenz angestrebt. Das Duisburger Fallbeispiel zeigt, dass es sich dabei nicht um ein umfassendes Volksbildungssystem im Sinne Preuskers handelte, sondern ausschliesslich um eine Sonntagsschule. Nebst einer genauen Analyse der Unterrichtsorganisation zeigt Gedrath den Einfluss der pädagogischen Leiter und Lehrkräfte auf, welche sich vor allem durch ihr hohes Verantwortungsgefühl und einen hohen Grad an ideeller Motivation ausgezeichnet hätten, was dem gängigen Vorurteil widerspreche (S. 340). Nebst dem pädagogischen und sozialen Engagement sei die Beständigkeit der Sonntagsschuleinrichtung aber auch auf organisatorisches und sozi-

alpolitisches Können der Verantwortlichen zurückzuführen. 1852 wurde die Sonntagsschule vom Gemeinderat in städtischer Verantwortung übernommen und überlebte als gewerbliches Berufskolleg bis heute.

Abschliessend kommt Gedrath auf die Grenzen der Sonntagsschulen als sozialpädagogischem Projekt zu sprechen. Hier wird thematisiert, dass sich aufgrund der Selbstdarstellungen im Quellenmaterial wenig in Bezug auf die Wirkung der Sonntagsschuleinrichtungen aussagen lasse. Kritische Distanz zur freimaurerischen Propaganda hätte der Analyse an dieser Stelle sicherlich nicht geschadet. Dennoch muss dem Autor zugestimmt werden, dass das kontinuierliche Bestehen der Einrichtung auf positive Wirkungen verweist (S. 430).

Gedrath gelingt es mit der vorliegenden Studie, institutions-, professions-, und diskursgeschichtliche Aspekte analytisch hochdiversifiziert zu verknüpfen. Problematisch ist aber, dass Gedrath die Konstruktion der Vorgeschichte, Entstehung, Gegenwart und Wirkung nicht nur der Sonntagsschulkonzeption freimaurerischer Provenienz unterlegt, sondern auch der Sozialpädagogik schlechthin. Damit legt er einen neuen Anfang der Sozialpädagogik fest, welcher mithilfe anderer Quellenbeispiele sicherlich widerlegt werden könnte. Zuweilen geht er auch etwas salopp mit dem Begriff Sozialpädagogik um, indem er ihn manchmal als Bereichspädagogik, dann aber wieder als Hilfe zur Lebensbewältigung versteht und letztlich immer wieder vom sozialpädagogischen Projekt spricht. Er wird schliesslich vom aktuellen etablierten wissenschaftspolitischen Sozialpädagogikdiskurs verführt und unterstellt seiner umfangreichen Quellenanalyse eine Pointe, die weniger tragfähig ist, als diejenige, welche aus der primären Lesart resultiert. Dass es wichtige pädagogische Antworten auf soziale Problemlagen aus diversen Kontexten gab, spricht für sich und bedarf keiner disziplinpolitischen Legitimation, sondern lässt sich auch mit rein historiographischen Argumenten begründen. Dass das sozialistische und sozialreformerische Engagement der Freimaurer die aufkommenden Fragen von Demokratie und Freiheit in der Zeit des Vormärz in eigenwilliger Art zu fassen und pädagogisch handlungsleitend zu initiieren vermochte, wurde bis anhin sicherlich nicht in dieser Klarheit dargelegt. Daran gilt es auch für die Sozialpädagogik anzuknüpfen.



Volker Gedrath: Vergessene Traditionen der Sozialpädagogik. Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Votum 2003. 478 S. sFr. 60.40, Euro 34.90 ISBN 3-7799-1112-4

Erika Flückiger Strebel: Zwischen Wohlfahrt und Staatsökonomie

Eine sozial- und institutsgeschichtliche Studie

■ Béla Kapossy

Im 18. Jahrhundert genoss der Kanton Bern den Ruf, ein vergleichsweise vorbildliches Wohlfahrtsystem zu besitzen. Bewundert und in Reisebeschreibungen ausführlich besprochen, sah sich Berns Wohlfahrtspolitik zugleich auch scharfer Kritik ausgesetzt. So fragte sich der Göttinger Professor für Geschichte, Christoph Meiners, in seinen 1785 erschienen *Briefen über die Schweiz*, ob die überaus grosszügige Unterstützung der Waisen dem Wunsch der Patrizier nach sozialer Stabilität nicht letztendlich entgegenwirke. Indem armen Waisen eine Erziehung zuteil würde, die eigentlich auf die Bedürfnisse reicher Bürgersöhne zugeschnitten sei, würden Erwartungen geweckt, welche in einer hierarchisch gegliederten Gesellschaft nie erfüllt werden könnten. Statt Dankbarkeit bewirke Berns *largesse* nur Gefühle von Neid und Unzufriedenheit.

Meiners war nicht der einzige, der Zweifel an der Zweckmässigkeit der Berner Wohlfahrtspolitik äusserte. Samuel Henzi und Emanuel Fueter, die für ihre Rolle beim sogenannten *Bürgerlärm* 1749 hingerichtet wurden, verwarfen die patrizische Wohlfahrtspolitik als Versuch, den vom politischen Leben ausgeschlossenen Burgern den Verfall der alten städtischen Freiheit schmackhafter zu machen. Auch die den bernischen Untertanen zukommende finanzielle Unterstützung sahen Henzi und Fueter in erster Linie als Begleiterscheinung der zunehmenden Oligarchisierung. Die kritische Auseinandersetzung mit der bernischen Wohlfahrtspolitik erlebte ihren ersten Höhepunkt während der 1750er- und 1760er-Jahre. Viele Berner befürchteten, dass die prophezeiten Staatsbankrotte der grossen europäischen Handelsnationen Bern mit in den Abgrund ziehen würden. Diese Befürchtung war nicht ganz unbegründet. Als Investor in die Schulden anderer Staaten war Berns Staatshaushalt (und insbesondere die bernische Wohlfahrtspolitik, welche durch die Erträge der bernischen Investitionen mitfinanziert wurde) in der Tat den Schwankungen im europäischen Finanzmarkt ausgesetzt. Vor allem eine Bankrotterklärung Englands, meinten viele Berner, hätte potentiell verheerende Folgeerscheinungen für die Finanzierung der bernischen Wohlfahrtspolitik. Deren gefährliche Verstrickung mit den Staatsfinanzen der europäischen Handelsnationen war somit auch einer der Gründe, welche zur Entstehung der *Ökonomischen Gesellschaft* im Winter 1759 führte. Auch wenn die meisten Mitglieder, wie gerade Pestalozzis späterer Freund N.E. Tschärner, die Anschuldigungen eines Henzi oder Fueter zurückwiesen, so wiesen sie zugleich auf die Reformbedürftigkeit der bernischen Institutionen hin. Statt sich auf die Vergabe von Almosen und Renten

zu beschränken, sollte der Staat bemüht sein, verarmte Bürger und Untertanen wieder in das Wirtschaftsleben zu integrieren und ihnen, mit Hilfe einer angemessenen Erziehung, einen höheren Grad an Selbstständigkeit zu ermöglichen. Aus dieser Perspektive erscheint Pestalozzis Bemühung, Waisenkinder zu selbstständigen, fleissigen Arbeitern zu erziehen, als Versuch, das bestehende bernische Wohlfahrtssystem durch eine wirtschaftsfreundlichere Alternative zu ersetzen.

Erika Flückiger Strebels Studie, *Zwischen Wohlfahrt und Staatsökonomie*, ist eine äusserst sorgfältige, empirische Untersuchung der Entwicklung und Ausgestaltung von Armenfürsorgestrukturen auf der bernischen Landschaft. Neben der strukturellen und konjunkturellen Untersuchung der Leistungen widmet sich die Arbeit der Frage nach der Wahrnehmung und Behandlung der Armut durch staatliche Organe und Landgemeinden. So wird, zum Beispiel, gefragt, welche Kriterien benutzt wurden um zu bestimmen, wer in den Genuss von Unterstützung kommen dürfe. Im Mittelpunkt der Analyse der Ziele des bernischen Staates steht die Almosenkammer, die ab 1672 für die Koordination der Armenfürsorge und die Kontrolle der korrekten Umsetzung der kommunalen Armenfürsorge zuständig war. Die Studie interessiert sich einerseits, wie die Almosenkammer politische Vorgaben in ihrer Verwaltungspraxis umsetzte. Andererseits untersucht sie, welche Haltung diese gegenüber den Bittstellern einnahm. Breiten Raum nimmt die Klärung der Frage ein, welche Klientel die Almosenkammer aus welchen Gründen zu unterstützen bereit war, aber auch in welchem Verhältnis die Fürsorgeleistungen des Staates zu den kommunalen Leistungen und zum Existenzbedarf eines bedürftigen Haushaltes standen. Die Auswertung der die Almosenkammer betreffenden Quellen führen zum Ergebnis, dass die Zahl der vom Staat unterstützten Bedürftigen im Laufe des achtzehnten Jahrhunderts erheblich anstieg. Auch veränderte sich die Klientel der Armenfürsorge in auffallender Weise. Zu den Alten, Kranken und Behinderten gesellten sich in zunehmendem Mass intakte Familien, deren Erwerbseinkünfte offensichtlich nicht mehr existenzsichernd waren. Die Autorin spricht in diesem Zusammenhang auch vom Entstehen einer neuen Armut der *working poor*. Besonders interessant ist die enge Verzahnung kommunaler und staatlicher Fürsorgepolitik. So machte die Almosenkammer eine Unterstützung von Seiten des Staates zunehmend davon abhängig, ob die Armen in ein kommunales Netzwerk eingebunden waren, das heisst ob die Bedürftigen in ihrem Heimatort ansässig waren und von ihrer Gemeinde bereits Hilfe erhielten. Dadurch sollte einerseits der staatliche Armenfonds entlastet, andererseits dadurch den Gemeinden ein Anreiz gegeben werden, ihre eigenen traditionellen Fürsorgestrukturen zu modernisieren, beziehungsweise wirtschaftlich effizienter zu gestalten.

Inwiefern die Aktivität der Almosenkammer und

der kommunalen Fürsorge im Spannungsfeld von «Wohlfahrt» und «Staatsökonomie» angesiedelt oder als Zeichen einer typisch bernischen, nicht zentralistisch organisierten Form von Modernisierung gewertet werden kann, bleibt jedoch weitgehend ungeklärt. Dazu hätte es einerseits einer ausführlicheren Diskussion des Themas Staatsökonomie bedurft, oder zumindest einer wesentlich deutlicheren Analyse dessen, was Berner Magistraten des achtzehnten Jahrhunderts mit diesem Begriff verbanden. Andererseits hätte die Stellung der Almosenkammer und ihrer Angehörigen innerhalb der bernischen Reformbewegung wesentlich deutlicher herausgearbeitet werden müssen. Zwar weist die Autorin darauf hin, dass Mitglieder der *Ökonomischen Gesellschaft* nur äusserst selten in der Almosenkammer Einsitz nahmen und dass sich diese beiden Organe gewissermassen als Kontrahenten betrachteten. Was die *Ökonomische Gesellschaft* an der Almosenkammer auszusetzen hatten wird jedoch leider nicht weiter besprochen, dabei hätte gerade eine Auffächerung der bernischen Reformdebatten der ideologischen Ausrichtung der bernischen Fürsorgepolitik eine grössere Schärfe verliehen. Die vorliegende Studie gibt nicht vor, eine ideengeschichtliche Arbeit zu sein und sollte deshalb auch nicht als solche beurteilt werden. Es fragt sich jedoch, ob eine sozial- und institutsgeschichtliche Perspektive der Komplexität dieses Themas gerecht werden kann und ob hier nicht einige wesentliche Aspekte ausgelassen wurden. So ist zu bedauern, dass weder Pestalozzis noch N.E. Tscharners wichtige Arbeiten zur Armenfürsorge Erwähnung finden und auch sonst keine der zahlreichen, diesbezüglichen Schriften von Bernern des achtzehnten Jahrhunderts aufgeführt werden. Abgesehen von diesen Schwächen, bietet Erika Flückiger Strebels Studie jedoch eine Vielzahl von wichtigen und neuen Informationen zu einem der interessantesten Kapitel der bernischen Sozialgeschichte. Vor allem wer sich ein getreues Bild verschaffen will von den realen Zuständen, mit denen Pestalozzi während seiner Berner Zeit konfrontiert war sowie von den institutionellen Hindernissen, die seinen Reformbemühungen in den Weg gesetzt wurden, wird hier zur Genüge belohnt werden.



Erika Flückiger Strelbel
 Zwischen Wohlfahrt und
 Staatsökonomie. Armenfürsorge
 auf der bernischen
 Landschaft im 18. Jahrhundert
 Zürich: Chronos 2002. 512 S.
 sFr 68.–, Euro 43.90
 ISBN 3-0340-0530-X

Irmgard Fees: Eine Stadt lernt schreiben

Das (männlich) alphabetisierte Mittelalter

■ Brita Rang

Die Alphabetisierungsforschung hat seit dem Ende der 60er-Jahre auf der Basis quantifizierender Methoden bemerkenswerte Resultate hervorgebracht. Der Quellenlage wegen wurden vor allem Literalisierungsprozesse in der Frühen Neuzeit und im 19. Jahrhundert erforscht. Doch gibt es inzwischen eine Tradition, auch die selteneren Quellen zur Schriftlichkeit des Mittelalters systematisch zu sichten. Wenn sich auch eine breitere Nutzung der Schrift zunächst nur ungleichzeitig und langwierig zu entwickeln begann, so sprechen die Autoren übereinstimmend von einer auffälligen Ausweitung von Lese- und Schreibkenntnissen seit dem 12. und insbesondere dem 13. Jahrhundert. Während also immer noch – und zwar insbesondere in den Sozialwissenschaften – die Vorstellung herrscht, dass erst der Buchdruck die Alphabetisierung beförderte und das Mittelalter primär eine orale Kultur gewesen sei, betonen Mediävisten, dass «printing succeeded because a literate public already existed» (Clanchy 1979/1993, S. 1). Namen wie Clanchy, Petrucci, Keller oder McKitterick sind mit der innovativen Erforschung der «literacy» des Mittelalters verknüpft. In Zukunft aber wird man in jedem Falle auch den von Irmgard Fees hinzufügen müssen. Sie nämlich zeigt erstmalig für die Zeit von 1000 bis 1200 – und zwar auch quantitativ-systematisch –, dass eine Stadt-Gesellschaft (jenseits der Geistlichkeit) in einem erstaunlichen Umfang über Schreibkenntnisse verfügte. Quellenbasis ihrer Untersuchung sind die Signaturen sämtlicher erhaltener und edierter Urkunden des Dogats Venedig, geistliche, amtliche, kaufmännische und private aus den beiden genannten Jahrhunderten. Diese Urkunden wurden nämlich nicht nur von den Ausstellern, sondern auch von Zeugen, manchmal hunderte, unterzeichnet. Das geschah entweder mit dem – häufig mit Beglaubigungsformeln verbundenen – Namenszug oder nur mit einem Kreuz, dem *Signum manus*. Diese Differenz zwischen Schreibenden und den nur ein Zeichen Setzenden wertet Fees chronologisch aus und dokumentiert sie unter anderem auch in einem ausführlichen Anhang.

Im 11. und 12. Jahrhundert entwickelte sich Venedig zu einer der führenden Handelsmächte im Mittelmeerraum und der Levante. Stimulierend wirkten politische Veränderungen: die Emanzipation der Stadt von Byzanz und die Abschaffung der Erbllichkeit des Dogen-Amtes (1032). Schliesslich stellte man seit 1141 den Dogen ein weiteres Beratergremium, die «*Sapientes*», zur Seite. (S. 105). Diese republikanische Konstellation beförderte offensichtlich eine schriftliche Vertragskultur, die sich nicht nur mit Herrschaft, Verwaltung und Rechtssprechung verband, sondern auch zum Medium kaufmännischer Transaktionen und privater Über-

einkünfte wurde. Besonders seit 1141 nahm die Zahl der Urkunden in grosser Zahl zu. Fees beschreibt anschaulich Kaufleute, zu deren Reiseausstattung vielfältige Schreibutensilien und Behältnisse für Urkunden gehörten (S. 150ff.). Die praktische Schriftlichkeit reichte, so konkludiert sie, in fast alle Lebensbereiche hinein.

In sieben Kapiteln werden die Aspekte der seriellen Quellenauswertung vorgestellt und diskutiert. Dazu gehören Fragen, die beispielsweise das «Ausmass und die Qualität der Laienschriftlichkeit in den Urkunden» (Kap. IV) oder die «Schriftlichkeit im Alltag» (Kap. V) thematisieren sowie die Untersuchung, ob ein blosses *Signum manus* immer Ausdruck des Nichtsignierenkönnens war. Zunehmend informierten darüber die Notare selbst, indem sie neben das Kreuz eines Ausstellers oder Zeugen ein «*nesit*» bzw. «*non scit scribere*» setzten oder mit der Formel «*scit scribere sed propter ... non potuit*» begründeten, warum ein des Schreibens Mächtiger die Unterschrift momentan nicht eigenhändig geleistet hatte. Fees überprüft auch die differenten Schreibqualitäten. Nahm die flüssige Federführung im Schriftbild quantitativ zu? Das tat sie. Was die Autorin so über die Schreibfähigkeit der venezianischen Bevölkerung ermittelt, lässt sich wie folgt zusammenfassen: (Unter-)Schreiben konnten die Angehörigen der Geistlichkeit ausnahmslos, auch die Alphabetisierung des Adels und der breiten politischen Eliten war um 1200 zu 100% abgeschlossen (S. 103). Zeitlich verzögert lernte die nicht adelige Kaufmannschaft schreiben (S. 106). Auch sie war gegen Ende des 12. Jahrhunderts zu grossen Teilen alphabetisiert. Uneinheitlicher ist das Bild für die übrigen Berufsgruppen und Schichten. Das zeigen die privaten Urkunden, mit denen etwa Landverkäufe, Schenkungen besiegelt oder Streitigkeiten beigelegt wurden. In Venedig-Rialto, der Stadt, unterzeichneten alle Zeugen mit dem Namenszug, auf den Inseln und den Dörfern der Lagune dagegen leistete die übergrosse Zahl nur das *Signum manus*. Von den Ausstellern der Privaturkunden allerdings waren – das gilt auch für das Zentrum – nur etwa 30% unterzeichnungsfähig (S. 106). Die grösste Differenz aber bestand zwischen Männern und Frauen. Nicht eine einzige Frau, gleichgültig aus welcher Schicht und aus welchem Ort, hat in den untersuchten zwei Jahrhunderten Urkunden eigenhändig unterschreiben können. Selbst auf die Nonnen aus den Klöstern der Stadt traf das «*non scit scribere*» durchgängig zu.

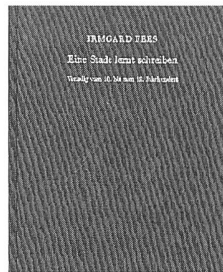
Partizipierten sie und die mit einem Kreuz zeichnenden Aussteller und Ausstellerinnen und Zeugen nicht an der Literalisierung der Kultur? Fees weiss, dass die Zahl der Lesenden erheblich grösser gewesen sein muss als die der Schreibenden (S. 182). Das gilt auch für die Frauen. Doch ist Fees mit Aussagen zum möglichen Umfang sehr vorsichtig. Ja, sie nimmt selbst im Anschluss an Zischka Überlegungen auf, nach denen Schreiben und Lesen so grundlegend differente Fähigkeiten seien, dass keine Ver-

bindung zwischen ihnen bestanden haben müsse (vgl. Kap. VII). Gerade auch Schreiber seien Nicht-Leser gewesen. Solch ein kognitionswissenschaftlich (und historisch) schwaches Argument unterstreicht die Frage, wie denn das schriftbezogene Wissen, das Lesen- und Schreibenkönnen, in der Stadt Venedig vermittelt und erworben wurde. Im VII. und letzten Kapitel versucht die Autorin darauf eine Antwort zu geben. Die bildungshistorische Ebene ihrer Untersuchung ist ein wichtiger, wenn auch relativ kurz abgehandelter Teil. Wie für die übrigen Fragestellungen zieht sie dafür die vorliegende italienische und internationale Literatur hinzu: von Cecchettis und Manacordas frühen Beiträgen bis zu Gargans und Analdis Darstellungen in der *Storia della cultura Veneta*. Natürlich stützt sie sich auch auf Grendler und Ross. Erst ab dem 14. Jahrhundert seien Schulen und Lehrverhältnisse in Venedig erforscht. Für ihren eigenen Untersuchungszeitraum aber sei «gar nichts bekannt» (S.186). Zurecht fügt die Autorin hinzu, dass dieser Befund «erstaunt und befremdet». Sie vermutet, dass – wie in den späteren Jahrhunderten – neben Hauslehrern vor allem private Lehrer, wahrscheinlich 50 bis 60 zur selben Zeit, den Elementarunterricht in der Stadt versorgten. Eine öffentlich finanzierte Schule jedenfalls hatte Venedig, wie die meisten grösseren Städte Norditaliens, nicht. Auch über den Buchbesitz von Privatpersonen fehlen Quellen für diesen Zeitraum. Eine solche Situation ist eine Herausforderung für

die Forschung. In Zukunft wird man Robert Blacks Untersuchungen zur Entwicklung des mittelalterlichen Curriculums und der Lehrbücher neben Fees «dürre» Evidenzen legen, wird die kritischen und heftig diskutierten Beiträge von Grafton/Jardine (1986) zum Verhältnis von Humanismus und scholastischem Lernen bedenken und wird Quellen wie die *lanua*, die *Disticha Catonis*, die *Rias Catina*, *Capuas Ars dictandi* oder auch Hugo von St. Victors *Didascalicon* im Bewusstsein so weit verbreiteter Schreib- und Lesekenntnisse wie in Venedig lesen müssen. In keinem Fall aber wird man künftig mehr Eugenio Garin darin folgen, dass die mittelalterliche Erziehung ausschliesslich religiösen, theologischen oder spirituellen Zielen diene.

Literatur

- Clanchy, Michael T.: From memory to written record: England 1066–1307 (1979). Oxford 1993
 Grafton, Anthony/Jardine, Lisa: From humanism to the humanities: education and the liberal arts in 15th- an 16th-century Europe. London 1986



Irmgard Fees: Eine Stadt lernt schreiben. Venedig vom 10. bis zum 12. Jahrhundert. Tübingen: Max Niemeyer 2002. 437 S. sFr. 106.–, Euro 64.– ISBN 3-484-82103-5