

Besprechungen

Objekttyp: **BookReview**

Zeitschrift: **Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

Band (Jahr): **13 (2007)**

Heft 1

PDF erstellt am: **23.07.2024**

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

Thomas S. Popkewitz (Hrsg.): *Inventing the Modern Self and John Dewey*

International zirkulierende Konzepte zum modernen Selbst: John Dewey

■ Meike Sophia Baader

Thomas S. Popkewitz, Professor of Curriculum and Instruction an der University of Wisconsin, hat ein beeindruckendes, aufregendes und innovatives Buch über John Dewey herausgegeben, das uns einmal mehr deutlich macht, dass die Diskurse über Erziehung und Bildung schon lange international geführt wurden, lange bevor der Begriff «Globalisierung» zum Schlagwort wurde, um internationale Vernetzungen zu beschreiben, und auch lange vor internationalen Vergleichsuntersuchungen über das Wissen von Schülerinnen und Schülern.

Thema des Buches ist der Zusammenhang zwischen der Rezeption von Deweys Ideen als Hauptvertreter des Pragmatismus, den verschiedenen nationalen Ausprägungen und Formen der Moderne (*modernities*), den Entwürfen des modernen Selbst und den damit verbundenen Erziehungskonzeptionen. Untersucht werden die Rezeption und Diskussion von Deweys Vorstellungen in elf Ländern, in Schweden, in der Schweiz, in Belgien, in Portugal, in Jugoslawien, in der Türkei, in Mexiko, in Brasilien, in Kolumbien und schliesslich in China und Japan. Versehen ist der schön gestaltete und auch bebilderte Sammelband mit einer ausführlichen und hervorragenden Einleitung von Thomas Popkewitz, in der das dem Buch zugrundeliegende Konzept, seine Fragestellungen und Perspektiven sowie sein wesentlicher Ertrag diskutiert werden.

Um den innovativen Ansatz der Studie zu begreifen, muss zunächst verdeutlicht werden, was es nicht ist: es ist keine Heldengeschichtsschreibung, die danach fragt, wie angemessen oder weniger angemessen Dewey in verschiedenen Ländern rezipiert wurde, es geht um alles andere als um eine Suche nach der Wahrheit in den Texten des Autors und auch nicht um die Frage, wie richtig oder falsch er in verschiedenen Ländern verstanden wurde oder wie originalgetreu seine Texte gelesen wurden. Rekonstruiert und analysiert werden vielmehr die jeweiligen Rezeptionskontexte, in denen die Ideen Deweys aufgenommen wurden. Es interessiert, warum seine Ideen zu bestimmten Zeitpunkten Beachtung fanden, und für welche Probleme man glaubte, mit Dewey Lösungen zu finden. So wird etwa danach gefragt, warum der Pragmatismus gerade in den protestantischen Städten der französischen

Schweiz, Neuchâtel, Lausanne und Genf, früh und nachhaltig auf Resonanz stiess. Von Interesse sind also genau die je spezifischen Transformations- und Adaptionsprozesse der «reisenden Ideen». Mit der Frage nach den je spezifischen Adaptationen wird im Übrigen eine Denkfigur aufgegriffen, die für den Pragmatismus selbst von Bedeutung ist. Um ihren Zugang zu beschreiben, sprechen die Autoren des Bandes von «traveling ideas» oder «traveling libraries», eine der beiden zentralen Klammern und Leitvorstellungen, die die verschiedenen Beiträge des Buches miteinander verbinden.

Diese Sicht der «traveling ideas» berührt darüber hinaus unmittelbar das Konzept von Autorschaft. Dewey selbst wird nicht in erster Linie als «individuelle Person» oder als herausragender Autor gesehen, stattdessen wird ein Verständnis zugrunde gelegt, wonach sich auch seine Ideen bestimmten Kontexten, Netzwerken, Fragestellungen, Herausforderungen, Veränderungen und Wissensbeständen verdanken, ja durch diese mit hervorgebracht werden. In der Perspektive des Buches wird Dewey daher zu einer «konzeptionellen Person». Damit wird er gerade nicht als «Held» von Reformpädagogik und Schulreform gefeiert, dessen Denken als System vor einem «leeren Hintergrund» ohne soziale Verankerungen gelesen werden könnte. «This is most evident in studies of Dewey where he is treated as an icon of reform and progressive thought without exploring the epistemic and cultural history in which that «thought» is made possible and intelligible. The cultural and social history of this volume explores the multiple flows and amalgamation of practices (traveling libraries), through which «thought» is produced» (S. ix).

Dieser kultur-, wissenschaftsgeschichtliche und wissenssoziologische Ansatz wird als «historizing the authorship» beschrieben. Er fragt nach den jeweiligen lokalen Rezeptionskontexten im Prozess der Globalisierung des Pragmatismus, in denen Dewey dann zu einem je besonderen «einheimischen Fremden» (*indigenous foreigner*), so die ironische Formel der Autoren, gemacht wurde.

Deweys Pragmatismus wird als Ausdruck und «Archetypus» bestimmter Formen von Modernität verstanden. «Approaching the study of Dewey in this manner is to recognize that pragmatism is one of the multiple systems of «thoughts» and cultural thesis in what is called modernity(ies)» (S. ix). Die Beschäftigung mit Dewey werfe ein Licht auf den heterogenen Prozess, durch den die Moderne und das moderne Individuum konstruiert werden. Damit wird der Fokus auf den Zusammenhang zwischen Erziehung, Moderne und der Hervorbringung

des modernen Selbst gerichtet. Eine der wichtigen Institutionen, durch die das moderne Selbst erzeugt werde, sei die Schule. Diese sei eine der zentralen Institutionen der Moderne, so Popkewitz. Allerdings werde das Phänomen der Massenbeschulung als Charakteristikum der Moderne in den gängigen Modernisierungstheorien bedauerlicherweise zu meist übersehen (S. 6). Deshalb verbindet er mit seinem Buch auch den Anspruch, die Geschichte von Schule als Institution in einer vergleichenden kulturhistorischen Perspektive neu zu denken.

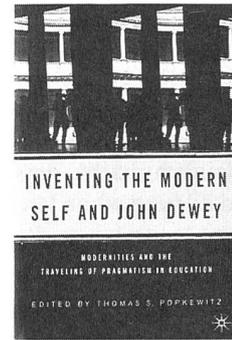
Das moderne Selbst, wie es sich in Deweys Pragmatismus darstelle, sei «kein wirkungsvoller Agent der Veränderung in einer kontingenten Welt». Da in der Moderne die Ordnung der Welt nicht mehr länger in der Verantwortung des Adels oder des Klerus liege, werde sie der «Agency» des Einzelnen zugeschrieben, der nun für Stabilität und Konsens in einer sich permanent wandelnden Welt mit stets unsicherer Zukunft verantwortlich gemacht werde. Über diese «Agency» verfüge das Selbst jedoch nicht «naturwüchsig», sie müsse vielmehr hergestellt werden.

Die Institution, der die Aufgabe zukommt, dieses «selbstwirksame» moderne Selbst zu produzieren, sei für Dewey die Schule. Sie soll aus dem Kind den zukünftigen Bürger machen. Für die Formung des Bürgers ist – Dewey zufolge – die Schule die wichtigste Organisation. Genau dieser Zusammenhang von Schule und Gesellschaft ist es, der den Pragmatismus für die verschiedensten Länder attraktiv gemacht habe. «Dewey's pragmatism traveled through China, Japan, Turkey, Brazil, Belgium, and Sweden, examples from the book, in debates about the «making» and remaking of society through the educational process to form the child as the future citizen» (S. 4).

Über die Erziehung des Kindes in der Schule den zukünftigen Bürger zu produzieren und damit eine entscheidende Grundlage für die Gesellschaft zu schaffen und diese zu steuern, ist gewissermaßen das Ideenangebot, das der Pragmatismus für die Moderne machte und das, je nachdem auf welche nationalen und lokalen Traditionen, Kulturen und Ausprägungen der Moderne es stieß, unterschiedlich amalgamiert und transformiert wurde.

Der Ertrag des Buches für die Historische Bildungsforschung liegt insbesondere in seinem innovativen methodologischen Ansatz, Bildungsgeschichte als Wissensgeschichte zu schreiben und Rezeptionswege als Ausdruck lokaler Kontexte, Fragen, Herausforderungen und Wissensbestände zu rekonstruieren und ernst zu nehmen, statt «Heldengeschichtsschreibung» zu betreiben. Der Ansatz, Autoren kulturgeschichtlich zu historisieren und sie eher als «konzeptionelle Personen» denn als singuläre Heroen zu betrachten, ist für eine «intellectual history» gewinnbringend und bietet zukünftigen bildungshistorischen Studien zur Rezeption pädagogischer Konzepte wichtige Impulse. Über die Dewey-Forschung hinaus leistet das Buch

somit einen entscheidenden theoretischen und methodologischen Beitrag zur Frage, wie Bildungsgeschichte erforscht und geschrieben werden kann. Die nachgezeichneten «Reisen» von Ideen werden dabei – im Unterschied zur alten Ideengeschichte – durchaus als soziale Praktiken verstanden. Dewey wird in diesem Buch einerseits durch den Fokus von Modernisierungstheorien, Wissenschaftsgeschichte, Wissenssoziologie und Konstruktivismus gelesen, andererseits durch eine von Foucault inspirierte Sicht auf die Erfindung des modernen Selbst, für das der Begriff der «Agency» zentral ist.



Thomas S. Popkewitz (Hrsg.): *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education.* New York: Palgrave Macmillan 2005. 302 S. \$ 65.– ISBN 1-4039-6862-4

James A. Good: *A Search for Unity in Diversity*

Der amerikanische Hegel in Dewey

■ Sabine Baum

Dewey hat einen wie auch immer gearteten Einfluss Hegels auf sein Denken nie geleugnet. Gleichwohl er seine intellektuelle Entwicklung in dem autobiographischen Essay *From Absolutism to Experimentalism* als eine langsame Entfernung vom Hegelianismus charakterisierte, bekannte er: «acquaintance with Hegel has left a permanent deposit in my thinking».

James A. Good machte es sich zur Aufgabe, das Verhältnis von Deweys und Hegels Philosophie zu untersuchen. Im Unterschied zu zahlreichen anderen Forschungsarbeiten konstatiert Good keine grundsätzliche Abwendung Deweys vom (genuin) hegelschen Denken. Er unterstellt vielmehr eine Wandlung des Hegelverständnisses, dessen Qualität es ihm ermöglicht, von einem bleibenden hegelianischen Erbe in Deweys reifer Philosophie überzeugt zu sein. Für Goods Sichtweise ist die Differenzierung unterschiedlicher Lesarten Hegels wesentlich, die Einfluss auf Deweys Denken hatten. In erster Linie sind es die der britischen Neohegelianer und der amerikanischen Hegelianer. Good fokussiert Deweys Verbindung mit der amerikanischen Hegeltradition und geht davon aus, dass diese in den Veröffentlichungen zwischen 1891 und dem 1. Weltkrieg deutlich zum Tragen kam, nachdem er die neohegelianische Lesart Hegels aufgab. Einen öffentlichen, aber polemischen und philosophisch «unsauber» begründeten Bruch mit Hegel habe De-

wey erst mit *German Philosophy and Politics* im Jahre 1915 vollzogen. In seinem sechs Kapitel umfassenden Buch untersucht Good im Wesentlichen Deweys Entwicklung bis zu diesem Zeitpunkt (Kapitel 3–6).

Die ersten beiden Kapitel von *A Search for Unity in Diversity* bereiten Goods Interpretation von Deweys Hegelverständnis vor. Zu diesem Zweck erläutert er eine humanistisch-historistische Hegelauslegung (Kapitel 1) und nimmt die amerikanische Hegeltradition in den Blick (Kapitel 2).

Im ersten Kapitel macht Good den Leser mit einem Hegel bekannt, den er «the humanistic/historicist Hegel» nennt. Es ist der Hegel, der das Hegelverständnis neuerer Hegelforschung widerspiegelt, der sich in der Auslegung der St. Louis Hegelianer findet, der in Deweys Philosophie nach 1891 zum Tragen kommt und dort dauerhafte Spuren hinterliess. Es ist, wie sich im Laufe der Untersuchung herausstellt, auch der «genuine» Hegel Goods. Für seinen Argumentationsverlauf bildet die Skizzierung des «humanistic/historicist Hegel» somit den wesentlichen Ausgangspunkt. Dieser Hegel sieht den vorrangigen Zweck von Philosophie in immanenter Kulturkritik, die dem dialektischen Fortschritt dient, indem sie hilft, verfestigte Dualismen in konkreten historischen Situationen wieder in Bewegung zu bringen. Hegels Philosophie ist Reflexion des Zeitgeistes ohne über der Zeit zu stehen. Mit dem Absoluten kann deshalb historisch weder ein Ende der Geschichte gemeint sein, noch epistemologisch ein finales, absolut wahres Stadium des Wissens, noch politisch die Konservierung oder Vergöttlichung des preussischen Staates. Good sieht «Bildung» als das zentrale Moment dieser Philosophie, die immer (auch) Sozialphilosophie ist. Für das Verständnis von Hegels Bildungsbegriff betont Good den Kontext des deutschen Neuhumanismus. Die Dignität des – für die Weiterentwicklung von Individuen und Kultur gleichermaßen wesentlichen – Bildungsprozesses sei der bedeutsamste Niederschlag von Hegels Philosophie im reifen Denken Deweys.

Das intellektuelle Milieu Amerikas nach dem Bürgerkrieg, das Deweys Entwicklung wirkungsvoll formte, sieht Good massgeblich durch die St. Louis Hegelianer geprägt. Das zweite Kapitel verdeutlicht ihre «humanistic/historicist» Hegelauslegung und ihre weit über St. Louis hinausreichende Wirkung. Deweys enge Verbindung zur amerikanischen Hegeltradition, in der Good ihm eine «left-wing position» zuordnet, sei bislang in der Forschung unterschätzt worden. In den weiteren Kapiteln des Buches nimmt Good Deweys Auftauchen aus diesem Kontext und seine intellektuelle Entwicklung bis zum 1. Weltkrieg in den Blick. Die Untersuchung erfolgt durch Analyse und Interpretation von Publikationen, unter Berücksichtigung der jeweiligen intellektuellen und sozialen Entstehungszusammenhänge. Kapitel 3 widmet er der Zeit Deweys in Burlington und Baltimore. Goods Untersuchung liegt die

These zugrunde, dass die Suche nach einer Dualismen überwindenden Philosophie das wichtigste, seine gesamte Schaffensperiode überdauernde Motiv intellektuellen Bemühens bildete. Die Lebensumstände in Burlington, wie auch die Philosophie, mit der sich Dewey an der Universität von Vermont auseinandersetzte, hätten Dewey prädisponiert für den nachkantischen Idealismus. Dieser schien seine Hoffnung auf Einheit zu erfüllen. Während seines Graduiertenstudiums an der Johns Hopkins Universität, insbesondere unter dem Einfluss seines Lehrers Morris, verschrieb sich Dewey der Philosophie Hegels. Good verweist auf die enge Verbindung zwischen Morris und Harris, und die aktive Rolle, die Morris in der «American Hegelian school of thought» spielte. Zu Recht geht Good auf die in Baltimore gleichzeitig verlaufende Auseinandersetzung Deweys mit Experimentalismus und Organismusbegriff ein, die unter anderem die neue Psychologie prägten.

Deweys Zeit an der Universität von Michigan von 1884 bis 1894 war hinsichtlich der allmählichen, aber konstanten Umwandlung seines Denkens eine äusserst interessante Phase. Goods Interpretation derselben macht das 4. Kapitel des Buches sehr spannend, wenngleich nicht durchgängig überzeugend. Überzeugend ist die Argumentation, dass Dewey 1891, einhergehend mit einem «practical turn» seiner Philosophie, das transzendente Absolute der neohegelianischen Lesart aufgab. Dewey habe in Auseinandersetzung mit der «Philosophie des Geistes» begonnen, eine humanistisch/historistische Auslegung Hegels zu entwickeln.

Good ist überzeugt, dass Dewey nun das Projekt der St. Louis Hegelianer «[of] making Hegel talk English» vollendete. Als beeindruckendes Dokument zur Stützung seiner These präsentiert Good im fünften Kapitel das unveröffentlichte Stenogramm eines Hegelseminars, das Dewey im Jahr 1897 an der Universität von Chicago anbot. Als Tenor des Seminars könne Deweys Botschaft «Hegel is a «great actualist» rather than a «grand metaphysician»» angesehen werden.

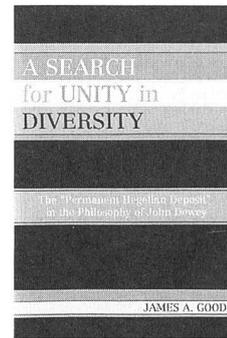
Diskussionswürdig bleibt meines Erachtens jedoch, ob Deweys Hegelauslegung es rechtfertigt, die Entwicklung seiner funktionalistischen Psychologie, der Logik sowie seiner Philosophie der Erziehung bis zum Ende seiner Chicagoer Zeit, in erster Linie auf der Folie Hegels zu lesen. Fragwürdig erscheint auch, ob Dewey die Hegelsche Philosophie lediglich in die Sprache der Biologie und Psychologie des ausgehenden 19. Jahrhunderts übersetzte, wie es Goods Überzeugung ist. Hat Dewey «the individual self» in «organism», «the universal» in «environment», «process of idealization» in «inquiry» und «consciousness» in «experience» übersetzt? blieb Hegels Dialektik für Deweys Problemlösungsprozess von dauerhafter Bedeutung, weil er in seinen Augen die Vorgehensweise der experimentellen Wissenschaften beschrieb? Kann Deweys Psychologie und Philosophie der Erziehung nur ver-

standen werden, wenn man die Bedeutung von Hegels Theorie der Kausalität für Deweys Naturalismus beleuchtet? Oder boten die experimentelle wissenschaftliche Forschungsmethode, die Erkenntnisse der Biologie, insbesondere der Evolutionstheorie, und die der Sozialwissenschaften nicht einen angemessenen Ersatz zur Entwicklung von Deweys «Unifying Philosophy»?

Im letzten Kapitel seines Buches untersucht Good den Zusammenhang, in dem Dewey 1915 die polemische Schrift *German Philosophy and Politics* veröffentlichte. In dieser Publikation, die Dewey 1942 im gleichen Wortlaut wiederholt edierte, war Hegel vom einst praktischen, liberalen politischen Philosophen zum «brutalist» des preussischen Konservatismus, der das Leben der Logik unterordnete, mutiert. Obgleich Good meint, dass diese Tatsache auf eine bleibende Veränderung im Denken Deweys hindeute, ist er überzeugt, dass das hegelianische Erbe des «humanistic/historicist Hegel» auch in allen Nachkriegsschriften zu finden sei. Die grundlegende Bedeutung von Erziehung, oder vielmehr «Bildung», für Deweys Philosophie der sozialen Rekonstruktion, verweise auf dieses Erbe. Beispielhaft geht Good auf das letzte Kapitel von *Experience and Nature* ein, um Deweys Bindung an die hegelische Konzeption von Philosophie als Bildung und immanenter kultureller Kritik plausibel zu machen. Ausdruck des kontinuierlichen Bekenntnisses zu «Bildung» im hegelischen Sinne sieht Good auch in *Democracy and Education*, vornehmlich im Kapitel *Erziehung und Wachstum*. So berechtigt Goods Hinweise auf eine Kontinuität des Bildungsverständnisses der beiden Philosophen sein mögen, sollte doch auf das hingewiesen werden, was beide wesentlich unterscheidet: Es ist der Zusammenhang von Bildung und Demokratie in Deweys Erziehungsphilosophie. Dewey verstand Erziehung und Bildung (auch) als fortwährenden Prozess der Rekonstruktion von Erfahrung und die Erziehungstheorie hatte keine andere Basis als diesen Rekonstruktionsprozess selbst. Aber: *Demokratie* als Organisation des Zusammenlebens hatte Partizipation und freien sozialen Wechselverkehr und somit Erfahrungen zu ermöglichen. Erziehung, Erfahrung und Demokratie wurden für Dewey zu Termini mit fast synonyme Bedeutung – und dies ist in Hegels Bildungsvorstellungen beileibe nicht zu finden.

Wenngleich Good zuweilen die Kontinuität zwischen Hegels und Deweys Philosophie überbewertet, ist *A Search for Unity in Diversity* für alle, die ein Interesse an der Entwicklung von Deweys Pragmatismus haben, ein äußerst lesenswertes Buch. Good gelingt es durch seine «humanistic/historicist» Lesart Hegels, ein neues Licht auf das Verhältnis der beiden Philosophen zu werfen. Seine Interpretation von Hegels Philosophie ist von vielen Klischees befreit, die sich durch ideologische Auseinandersetzungen im Laufe der Zeit aufbauten und ermöglicht so einen entlasteteren Umgang mit Deweys «Hegelian deposit». Lohnenswert scheint es inzwischen,

die Frage nach einem «Deweyan deposit» im «humanistic/historicist Hegel» zu stellen, das heisst die Frage danach, inwiefern die gegenwärtige Hegelinterpretation auch durch die Philosophie des Pragmatismus befördert wurde.



James A. Good: *A Search for Unity in Diversity. The «Permanent Hegelian Deposit» in the Philosophy of John Dewey*
Lanham, MD: Lexington Books 2005. 325 S.
£ 21.98, \$ 29.95
ISBN 0-7391-1360-7

Rosa Bruno-Joffré: The Missionary Oblate Sisters. Vision and Mission

Eine hervorragend dokumentierte Schulgeschichte

■ Lothar Kuld

Im Jahr 1904 gründet der Erzbischof von Saint-Boniface, Manitoba/Kanada, Adélard Langevin, die *Missionary Oblate Sisters of the Sacred Heart and Mary Immaculate*, eine franko-kanadische Frauenkongregation, deren Aufgabe die Unterweisung der katholischen Kinder in den meist französischsprachigen Enklaven Manitobas sein sollte. Man könnte als weniger frommer Zeitgenosse versucht sein, dieses Buch lieber gleich wegzulegen, wird aber beim ersten Lesen unversehens in eine hochdramatische Gründungsgeschichte verwickelt, die Schulgeschichte aus der Innensicht ihrer Akteurinnen, der Schulschwestern, erzählt, die parallel zur Aktenlage wie zu den Gründungsmythen der Kongregation dargeboten wird und einen geradezu menschlich warmen Ton in diese Darstellung hineinbringt. Das Buch ist keine Enthüllungsstory und es zeugt vom hohen Respekt der Verfasserin gegenüber ihrem Sujet, den *Oblate Sisters*, dass sie gerade dort, wo sie an Mythen zu kratzen gezwungen ist und etwa die Mitwirkung der *Oblate Sisters* in den *residential schools* notieren muss, in denen Kinder der Aborigenes zwangsweise beschult wurden und worüber es in den letzten Jahren zurecht Anklagen gab, welche die heutigen Frauen der Kongregation, die von der Geschichte ihrer Kongregation in der Regel wenig wussten, zutiefst irritieren.

Doch wenden wir uns der Gründungsgeschichte zu, die Bruno-Joffré in ihrer hervorragend dokumentierten Studie rekonstruiert. Diese Geschichte beginnt nicht mit einem spirituellen Erlebnis, wie man erwarten dürfte, sondern mit einem handfesten Schulstreit, der um 1890 in Manitoba losbrach und mit dem *Public School Act* von 1897 einen ersten Kompromiss zur Regelung der öffentlichen

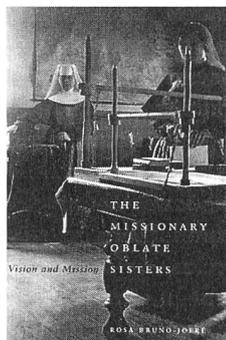
Schulen fand. Der katholischen Kirche war es nun nicht mehr erlaubt, eigene Schulbezirke unter ihrer Aufsicht zu organisieren, das behielt sich der Staat vor, aber sie konnte unter bestimmten Bedingungen religiöse Feiern in den Schulen abhalten. Als Verlierer in diesem Schulstreit fühlten sich nicht nur die Katholiken, sondern auch die frankokanadische Minderheit, die zurecht eine Anglisierung der Region befürchtete, wie das Verbot von Französisch als Unterrichtssprache in einem Zusatz zum Schulgesetz 1916 bestätigt. Schulen, die das nicht befolgten, wurden geschlossen. Eine Schule der *Oblate Sisters* war davon direkt betroffen.

In dieser Gemengelage eines kirchen- und sprachpolitischen Konflikts innerhalb des Bildungssystems musste die Gründung einer frankokanadischen, französischsprachigen Schwesterngemeinschaft, die in der Erziehung und Bildung von Kindern tätig werden sollte, wie ein Fanal wirken. Englisch war gleich protestantisch, französisch gleich katholisch, frankokanadisch war national und die Anglisierung des Schulsystems im Gefolge des *Public Education Act* von 1876 und in seiner Fortschreibung von 1916 stiess nicht nur bei der katholischen Hierarchie, sondern auch bei den Vertretern eines französischen Kanadas auf entschiedene Abwehr.

Erzbischof Langevin setzte seine ganze Autorität ein, um französisch sprechende Frauen aus Quebec und Montreal für die Kongregation zu gewinnen, die seiner Jurisdiktion unterstanden und daher nicht von externen Ordenszentren wieder abgezogen werden konnten. Er gab ihnen französische Namen (eine der ersten, Ida Lafricain aus Montreal und später zentrale Führungsfigur, hiess jetzt Sr. Saint Viateur) und als Schwestern mit französischen Namen waren sie in einem englisch dominierten Umfeld sofort als das erkennbar, was sie sein sollten: ein Protest. Die Härte dieser Interpretation, die das Buch von Bruno-Joffré nahelegt, wird in der Darstellung der Rekrutierungserzählungen der ersten Frauen, die aus dem urbanen Montreal in das ländliche Manitoba geschickt wurden, kaum gemildert. Die Erzählungen der Frauen, soweit sie aus Briefen, privaten Aufzeichnungen und mündlichen Tradierungen zu gewinnen sind, öffnen den Blick in eine von Männern dominierte klerikale Welt, in der Gehorsam gegenüber den kirchlichen Autoritäten eine selbstverständliche Tugend war, die vor allem von den Frauen verlangt wurde und welche ihre geistlichen Führer zu nutzen wussten, wenn es galt, die Berufung von Frauen in die Bahnen zu lenken, die von den Autoritäten erwünscht war. Bruno-Joffré entwickelt diese Einsichten nicht als Tribunal, sondern mit grosser Sensibilität, die das Mentalitätsgefälle zwischen der Lebenswelt jener Frauen und unserer heutigen mitbedenkt und von grosser Sympathie für jene Frauen getragen ist. Als der *School Act* von 1916 neben Französisch auch Religion aus den Schulräumen verbannt, schlugen die Schwestern einer Schule der Schulaufsicht ein Schnippchen und unterrichten in einem Raum, der

nicht als Schulraum definiert war. Die Erfolgsgeschichte der *Oblate Sisters* hatte ihren Grund ganz offensichtlich darin, dass sie in den franko-katholischen ländlichen Kommunen verankert waren, von dort auch zunehmend ihre Novizinnen bekamen und sich über die Schulen eine Art Selbstrekrutierungssystem entwickelte.

Im letzten Kapitel ihrer Studie untersucht Bruno-Joffré die Erinnerungsgeschichte der *Oblate Sisters*. Schon früh setzt die Interpretation ihrer Mission als «Opfer» ein, das als Wiedergutmachung für die Sünden der Welt zu leisten sei und den Bischof Langevin wie die Schwestern der Gründungszeit dem leidenden Jesus nahe bringen. Es wäre reizvoll, die theologische Figur des Sühne- und Wiedergutmachungsparadigmas in der Pädagogik der *Oblate Sisters* eigens zu untersuchen. Sie waren zum Teil religiös hochsensible Frauen, wovon die im Buch abgedruckten geistlichen Texte zeugen, ansonsten aber eher Praktikerinnen, denen wenig Zeit blieb, über ihre Arbeit pädagogisch zu reflektieren. Einige Zeugnisse indessen gibt es in den Ansprachen und Texten, die Langevin seinen Schwestern mitgab. 1906 schreibt er: «It is said that teaching is a ministry of angels because the divine messengers are in charge of bringing to men the light of eternal truth. To teach children is to imitate Jesus himself. Each child is a moral and social source which will have its influence in the world» (S. 102f.). Da ist Montessori nicht mehr weit.



Rosa Bruno-Joffré: *The Missionary Oblate Sisters. Vision and Mission.* Montreal: Queen's University Press 2005. 220 S.
\$ 29.95
ISBN 0 7735-2979-9

Bernd Zymek/Gabriele Neghabian: Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800–1945

Verdienstvolle Datensammlung mit einigen Wermutstropfen

■ Juliane Jacobi

Als dritter und letzter Teil von Band II (Höhe und mittlere Schulen) des Datenhandbuchs zur deutschen Bildungsgeschichte (herausgegeben von Detlef K. Müller) wurde im letzten Jahr das hier anzuzeigende Werk publiziert. Bernd Zymek hat mit seinen Darstellungen des Strukturwandels des Mädchenschulwesens in Preussen (1908–1941) (1988) und dem entsprechenden

Abschnitt über die Entwicklung des Schulwesens im *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* Band 5 (1918–1945) bereits vor fünfzehn Jahren wesentliche Ergebnisse der Datenerhebung vorgestellt. Insofern ist das Datenhandbuch nun als Abschluss dieses gross angelegten Projektes zur statistischen Darstellung der Entwicklung des deutschen allgemeinbildenden Schulwesens zu sehen.

Die besondere Schwierigkeit einer Darstellung des Mädchenschulwesens im Rahmen der Geschichte des Schulwesens als Systementwicklung liegt in dessen Zwitterstellung: Verwaltungstechnisch dem niederen Schulwesen zugehörig, rekrutierte es seine Klientel aus den höheren Sozialschichten und verknüpfte auf eigenständige Weise die Lehrerinnenausbildung mit den einzelnen Anstalten. Die Institution ist also sperrig, wenn man ihre Geschichte am Leitsystem der Knabenschulen orientiert darstellen will. Entsprechend schwierig ist die Datenlage.

Die Autoren haben das Handbuch in zwei grosse Abschnitte und zehn Kapitel geteilt: Zunächst wird in vier Kapiteln unter dem Titel *Darstellung und Analyse* die Entwicklung des Mädchenschulwesens im Deutschen Reich im 19. und 20. Jahrhundert vorgestellt. Hier finden sich die von Zymek bereits früher publizierten Ergebnisse zur Schulgeschichte (1987 und 1988), ergänzt durch einen Teil über die Frauenschulen, der auf die Dissertation von Gabriele Neghabian zurückgeht (1993). Im zweiten Teil werden «Grund- und Strukturdaten» zusammengestellt, die sich im Kern auf die Typendifferenzierung und Entwicklungsdynamik des Mädchenschulwesens in Preussen beziehen (Kapitel 6–8). Im quasi einleitenden fünften Kapitel dieses zweiten Teils identifizieren die Autoren eine Gruppe von Schulen, die bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bestanden, bis 1911 fortgeführt wurden, zum Teil noch heute als Gymnasien bestehen. Eine grössere Zahl dieser Schulen war, so die These der Herausgeber, als «Modernisierungsmotor» aktiv an der Entwicklung des Mädchenschulwesens beteiligt. Damit wird die Interpretation der Entwicklung des Mädchenschulwesens zwischen 1800 und 1860 im *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Band 3, verfasst von der ehemaligen Mitarbeiterin in diesem Projekt Elisabeth Küppers noch einmal so revidiert, dass sie in die Systementwicklung eingepasst werden kann. Mehr als Plausibilität ist bei einem solchen Vorgehen selbstverständlich nicht zu erreichen. Das neunte Kapitel dokumentiert die Privatschulen in religiöser Trägerschaft, einen weiteren Teil der sperrigen Realität des Mädchenschulwesens. Im zehnten Kapitel wird der Strukturwandel des höheren und mittleren Schulwesens in den Staaten des Deutschen Reiches dokumentiert.

Die Forschergruppe um Detlef K. Müller in Bochum hielt an ihrem Systembildungsansatz bei der Interpretation des chaotischen, nichtstaatlich gesteuerten Entwicklungsprozesses der Mädchenschulen fest, was einerseits zu grossen Mengen von

schwer zu strukturierenden Daten führte, die mit den Kategorien der Systementwicklung des höheren Knabenschulwesens kompatibel gemacht werden mussten. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass in den letzten zwanzig Jahren, also seitdem dieses Projekt in Arbeit war, hervorragende Arbeiten zur Geschichte des Mädchenschulwesens im 19. und frühen 20. Jahrhundert entstanden sind, wie die Studie von Albisetti (1988), Regional- und Lokalstudien wie die von Kubon für Baden (1991), Kleinau für Hamburg (1997), Knauer für Bayern (1995), das *Handbuch zur Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung* von Kleinau/Opitz (1996) und Margret Krauls Darstellung im *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* Band IV und auch Wolfgang Schmales 1991 erschienenes *Handbuch der europäischen Schulgeschichte*, in dem der Autor das Mädchenschulwesen zum Prüfstein seiner Typologie der Entwicklung zwischen 1750 und 1820 in Europa gemacht hat. Auf diese Interpretationsansätze einer Sozialgeschichte in der Erweiterung wurde bei der Darstellung und Analyse der Entwicklung, man muss eigentlich sagen wider besseres Wissen, nicht zurückgegriffen.

Sozialgeschichtliche Dimensionen werden jedoch kaum berücksichtigt und die Erweiterungen der Sozialgeschichte durch die Frauen- und Geschlechtergeschichte werden auch nicht produktiv aufgenommen: Ausser einigen verstreuten Bemerkungen wie der Konstatierung von «stabilen Milieus» seit Beginn des 19. Jahrhunderts in den Städten des Deutschen Reichs, die an Mädchenschulen interessiert gewesen sind, oder wie der Notwendigkeit des Erhalts von Bildungsangeboten für aufstiegswillige Bildungsschichten in der Weimarer Republik (im Zusammenhang der Umstrukturierung der Lehrerbildung), finden sich in diesem Datenhandbuch nur wenig Daten, die sozial- und kulturgeschichtlich differenziert die Entwicklung des Mädchenschulwesens in ihrem Eigensinn dokumentieren. Zu denken wäre beispielsweise an eine Zusammenstellung der Trägergruppen, die in der entscheidenden Phase des «take offs» nach 1890 die Organisation weiterführender Bildungsangebote übernahmen oder Zeitreihen zur sozialen Herkunft der Schülerinnen, der Lehrerschaft etc. Insofern ist der Begriff «Sozialgeschichte» im Untertitel des Datenhandbuchs irreführend. Dies ist der Preis dafür, dass es den Autoren gelungen ist, die Fülle der Daten in ihrem, vor zwei Jahrzehnten entwickelten Konzept zu präsentieren.

Überaus hilfreich, wenn auch nicht vollkommen verlässlich, ist die Zusammenstellung der Schulen in freier (religiöser) Trägerschaft. Allerdings ergibt sich auch hier ein kategoriales Problem: Die religiöse Konkurrenzsituation im 19. Jahrhundert brachte in protestantischen Städten auch Trägervereine hervor, die durchaus dezidiert protestantisch, aber amtskirchlich orientiert waren. In Absetzung sowohl zu pietistischen wie auch zu freireligiös-liberalen Milieus, von denen letztere Schulen unterhiel-

ten, die von Teilen des jüdischen Bürgertums in kleineren Städten für ihre Töchter gewählt wurden, bestand bei diesen Schulen also eine konfessionelle Konkurrenz, die im höheren Knabenschulwesen nicht in dieser Form gegeben war. Diese Differenzierungen werden im Ansatz von Zymek/Neghabian nicht erfasst (vgl. Jacobi 2006).

Die Interpretation der Entwicklungsdynamik als Systemdynamik führt gelegentlich zu barem Unverständnis bildungspolitischer Prozesse, weil der Eigensinn der Trägergruppen von Reformprozessen nicht erkannt wird. So können die Verfasser nur mit dem Kopf schütteln über Helene Langes bildungstheoretische Position, die mit dem Konzept der «weiblichen Wesensnatur» die Aufwertung und den Ausbau der höheren Mädchenbildung forderte. Das ist angesichts der breiten historischen und bildungsgeschichtlichen Forschung zu dieser Thematik ein bisschen wenig und reflektiert die in anderem Zusammenhang von ausländischen Kollegen und Kolleginnen immer wieder konstatierte starke Imprägnierung der deutschen bildungsgeschichtlichen Forschung gegenüber innovativen Forschungsansätzen.

Das Datenhandbuch Band II, 3 zeigt die Grenzen des von Zymek und seinen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen verfolgten Ansatzes. Bildungsgeschichte, das wird durch die Entwicklung des Mädchenschulwesens besonders deutlich, umfasst mehr als die Eigendynamik des Systems. Im Vergleich mit der Geschichte anderer nationaler Schulsysteme ist die hier vorgelegte «Typendifferenzierung» der Systembildung, die in tabellarischen Strukturübersichten und ihren Veränderungen dokumentiert wird, als Interpretationsansatz zur Erklärung der Dynamik nur bedingt aussagekräftig. Sie trägt zur Erklärung der grossen Übereinstimmungen bei der Entwicklung des Mädchenschulwesens in Europa in Ländern mit entschieden anderen «Typenbildungen» erstaunlich wenig bei.

Als Mangel für den Benutzer und die Benutzerin ist anzumerken, dass die Autoren ihr Darstellungskonzept nur sehr unvollkommen erläutern: Auch wenn es sich um einen Teilband handelt, ist doch davon auszugehen, dass gerade Studierende zuerst oder gar ausschliesslich nur auf diesen Band zurückgreifen. Ein einführendes Kapitel, das den Aufbau des Bandes erklärt und vor allem die Gründe für die jeweilige Auswahl der Daten (Preussen/Deutsches Reich, einzelne preussische Provinzen, warum diese und nicht andere) dargelegt hätte, wäre für die Benutzung hilfreich gewesen.

Wenn es denn schon fast zwanzig Jahre gedauert hat, bis dieser Band vorgelegt werden konnte, dann wäre eigentlich vom verantwortlichen Gesamtherausgeber (Detlef K. Müller) zu erwarten gewesen, dass er für gründliches Korrekturlesen sorgt: Zahllose technische Fehler (Satzfehler) wie auch inhaltliche Ungereimtheiten hätten dadurch vermieden werden können. Ich nenne nur einige:

Das Handbuch beansprucht den Zeitraum 1800

bis 1941 zu behandeln, tatsächlich werden aber immer wieder auch Daten und Entwicklungen mitgeteilt, die im Extremfall bis in die 1990er-Jahre reichen. Man sucht vergeblich nach einer Begründung für solche Entscheidungen. Für die Nachkriegsphase nach 1945 wird auf das Kapitel 10 verwiesen, die Thematik des zehnten Kapitels ist jedoch der Strukturwandel des Mädchenschulwesens 1921 bis 1941.

Gelegentlich passt der Text nicht zur Tabelle (vgl. S. 69, Tab. 4.1.1: Text spricht vom Ausbau der Lehrerbildungsinstitutionen im 19. Jahrhundert, Tabelle deckt 1900–1936 ab).

Selbst wenn man der alten Regel folgt, alle verfügbaren Daten auch zur Darstellung zu bringen, verwirren solche Ungenauigkeiten in der Chronologie. Als editorische Unsauberkeiten sind zu nennen:

1. Es fehlt ein Gesamtverzeichnis des zweiten Bandes in seinen Teilbänden auf den Titelblättern. Dies ist besonders deshalb ärgerlich, weil auf Seite 19 in einer grossen Tabelle auf Texte und Tabellen aus den beiden anderen Teilen des zweiten Bandes des Datenhandbuches hingewiesen wird.
2. Die laufenden Kapitelüberschriften auf jeder Seite sind teilweise unverständlich, weil auf Interpunktion verzichtet wurde. Da heisst es dann: «7. Das Mädchenschulwesen im Staat Preussen Den Provinzialschulkollegien vor 1908 unterstellte Anstalten».
3. Entgegen aller Konvention wird in bestimmten Tabellen «evangelisch» «evan.» abgekürzt.
4. Das Literaturverzeichnis gibt zitierte Literatur unvollständig oder fehlerhaft wieder.

Die Liste liesse sich verlängern, und so sind die in der Summe doch recht beträchtlichen Mängel dieser Art bei einem Werk, dessen Erstellung und Drucklegung überwiegend aus öffentlichen Forschungsmitteln finanziert wurde, mehr als ärgerlich.

Die Publikationspraxis kann als überholt gelten. Die Daten müssten heute in elektronischer Form (CD oder Internet) zugänglich sein, sodass weitere Forschungen unaufwändig auf sie zurückgreifen können. Von «open acces», einer Veröffentlichungspraxis von Daten, die die Max-Planck-Gesellschaft seit einigen Jahren propagiert, scheinen die Herausgeber jedoch noch nicht gehört zu haben.

Dennoch ist es für die weitere Forschung ein grosser Fortschritt, dass dieser Teilband des Datenhandbuches endlich vorliegt und die Verdienste, die sich die Autoren durch die mühevollen Arbeit der Datensammlung in diesem Bereich des Schulwesens erworben haben, sollen zum Abschluss noch einmal ausdrücklich hervorgehoben werden.

Literatur

- Albisetti, James: *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*. Princeton: Princeton University Press 1988
- Berg, Christa et al.: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band 3 und Band 4*. München 1987 und 1991
- Jacobi, Juliane: «Entzauberung der Welt» oder «Rettung der Welt». *Mädchen und Frauenbildung im 19. Jahrhundert*

- in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(2006), S. 171–186
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. 2 Bände. Frankfurt am Main/New York 1996
- Kleinau, Elke: Bildung und Geschlecht. Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich. Weinheim 1997
- Knauer, Christl: Frauen unter dem Einfluss von Kirche und Staat. Höhere Mädchenschulen und bayerische Bildungspolitik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. München 1995
- Kubon, Rupert: Weiterführende Mädchenschulen im 19. Jahrhundert am Beispiel des Grossherzogtums Baden. Pfaffenweiler 1991
- Neghabian, Gabriele: Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preussens (1908–1945) und Nordrhein-Westfalens (1946–1974). Köln/Weimar/Wien 1993
- Schmale, Wolfgang/Dodde, Nan L./Adanir, Fikret: Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum 1991
- Zymek, Bernd: Der Strukturwandel des Mädchenschulwesens in Preussen 1908–1941. In: Zeitschrift für Pädagogik 1988, H2, S.191–203



Bernd Zymek/Gabriele Neghabian unter Mitarbeit von Lutz Zion: Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800–1945. [Datenhandbuch zur Deutschen Bildungsgeschichte. Band II: Höhere und mittlere Schulen, 3. Teil. Detlef K. Müller (Hrsg.)] Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005. 288 S., Tabellen, Abb. Euro 59.90.– ISBN 3-5253-6217-X

Hildegard Stratmann: Lehrer werden

Lehrerbildung und -sozialisation aus kulturhistorischer und volksskundlicher Sicht

■ Norbert Grube

Hildegard Stratmann untersucht in ihrer volksskundlich-historischen Dissertation *Lehrer werden. Berufliche Sozialisation in der Volksschullehrer-Ausbildung in Westfalen (1870–1914)*, die 2004 an der Philosophischen Fakultät der Universität Münster angenommen wurde, Wahrnehmungen und Erfahrungen von Seminaristen während ihrer Ausbildungszeit, um dabei verborgene, informelle Lernprozesse und die Binnensozialisation in Volksschullehrerseminaren aufzuspüren und sie auf normative Erziehungsvorgaben zu beziehen. Der Fokus ist gerichtet auf die konfliktreiche Transformation von ländlich-dörflich geprägten

jungen Männern und Frauen zu Volksschullehrern und -lehrerinnen mit bürgerlichem Lebensstil, Sozialprestige und mit bürgerlichen Wertmassstäben. Diese Sozialisationsvorgänge sollten Seminarleitern und -lehrer mittels Ordnungsvorgaben, reglementierten Tagesabläufen, Kontrollen und Strafen steuern, wurden jedoch zugleich durch Praktiken und Rituale der «peer group» der Seminaristen geprägt. Die Analyse dieses Zusammenhangs erfolgt nach einem vorangehenden kürzeren ersten Teil, in dem die Sozialisation der angehenden Seminaristen durch Herkunftsfamilie und -orte untersucht wird, im zentralen zweiten Hauptteil. Dieser macht rund drei Fünftel des mit zehn Abbildungen illustrierten Buches aus. Im nachfolgenden dritten Teil werden kurz erste Erfahrungen der Neulehrer nach der Seminarzeit beleuchtet. Hinzu kommen eine Einleitung zu Fragestellung und Methode sowie ein sehr kurzer Schluss, der durch ein umfangreicheres englischsprachiges *summary* und einen Anhang mit Kurzbiographien von Seminaristen und Auszügen aus Seminarhausordnungen ergänzt wird.

Hildegard Stratmann analysiert die Sozialisationspfade der Seminaristen nicht nur anhand von normativen Quellen, wie Haus- oder Seminarordnungen, sondern nutzt vor allem Quellen niedriger Provenienz aus dem Bestand des westfälischen Provinzial-Schulkollegiums und der Volksskundlichen Kommission für Westfalen sowie Autobiographien von Volksschullehrern. Zwar bemerkt die Verfasserin, dass diese Rückblicke und Erinnerungen Ausbildungs- und Karrierewege häufig verklärend bilanzieren, doch fällt insgesamt die Quellenkritik etwas unsystematisch aus (S. 22f., S. 135). Zudem verallgemeinert sie mitunter Einzelfallbefunde recht rasch trotz schmaler autobiographischer Quellenbasis. In diesem Sinn wertet sie zum Beispiel häufig den Lebensbericht des Lehrers Mevenkamp (S. 23, S. 58f., S. 194ff.) aus oder addiert Erinnerungen anderer Volksschullehrer (S. 113, S. 120f., S. 251). Diese Darstellungsweise mag an der etwas oberflächlichen Ausarbeitung des konzeptionell-theoretischen Analyserasters liegen. Da ist wiederholt von (Sozial-)Disziplinierung der Lehrer im Sinne von Kontrolle oder Restriktion die Rede (vgl. S. 25, S. 105), ohne dieses von Gerhard Oestreich in die Geschichtswissenschaft eingeführte Interpretament zu diskutieren. Ausserdem wird mehrfach und gleich zu Beginn (S. 22) betont, dass die Volksschullehrer als spätere Transmissionsriemen bürgerlicher Lebensnormen und -formen in den Seminaren zu bürgerlichen Tugenden erzogen werden. Was unter bürgerlichen Tugenden zu verstehen ist, wird erst auf Seite 109 ausgebreitet. Doch sind die dort genannten Massstäbe nicht auch dem jahrhundertealten ländlich-religiösen Wertekanon zuzuweisen? Was an Pünktlichkeit, Pflichtgefühl, Disziplin, Gehorsam und Ordnung spezifisch bürgerlich ist, bzw. wie diese Werte sich im ausgehenden 19. Jahrhundert unter welchen bürgerlichen Prämissen im Bedeutungsgehalt wandeln, bleibt unpräzise. Das mag daran liegen, dass

Stratmann sich besonders auf den älteren Forschungsstand der Bürgertumsforschung bezieht und weniger auf neueste kulturgeschichtliche Erkenntnisse zum bürgerlichen «Werteimmel» (Hettling 2000). Mitunter scheint es sogar, als arbeite sich die Verfasserin an dem überholten, vor dreissig Jahren veröffentlichten Buch *Schule der Untertanen* von Folkert Meyer ab (vgl. S. 13, S. 122, S. 139, S. 193). Schliesslich erläutert die Verfasserin nicht, warum sie den Zeitraum ihrer Untersuchung 1870–1914 an konventionellen politikgeschichtlichen Zäsuren ausrichtet, obwohl sie sich doch eher dem mikrogeschichtlichen Ansatz verpflichtet fühlt. Orientiert sie sich an der von 1872 bis 1921/22 währenden Geltungsdauer der preussischen *Allgemeinen Bestimmungen für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen* (S. 33f.)? Hätten sich hier nicht andere Längsschnitte angeboten?

Diese Kritikpunkte resultieren angesichts des anspruchsvollen Analysezuschnitts aus hohen und dann etwas enttäuschten Leseerwartungen. Doch insgesamt bietet die Studie eine Fülle von anregenden Erkenntnissen. Es ist Stratmann gelungen, Empfindungen der Zerrissenheit bei Seminaristen aufgrund von widerstreitenden Erwartungen und Anforderungen durch die Herkunftsfamilie, durch offizielle Seminarnormen und die «peer group» aufzuzeigen, aber auch erfolgreiche Strategien von Seminaristen, um in diesem Spannungsfeld zu reüssieren. Dabei unterliegt die Autorin nicht der Versuchung, eine Hierarchie der verschiedenen Sozialisationsfaktoren, denen die Seminaristen unterworfen waren, zu kreieren. Einige Seminaristen scheiterten an den elterlichen Erwartungen und empfanden die finanziellen Entbehrungen der Eltern zur Ermöglichung des Seminarbesuchs ihrer Kinder als bedrückend. Zugleich übten normabweichende Praktiken und Rituale, etwa Alkoholkonsum, das Rauchen von Zigaretten, Kauf teurer, unstandesgemässer Kleidung, heimlicher abendlicher Ausgang oder Beziehungen zu jungen Frauen, bei vielen männlichen Seminaristen ihren Reiz aus. Zudem etablierte sich unter den Seminaristen eine an studentischen Bräuchen orientierte informelle Ordnung zwischen Jung und Alt. Einige Normverstösse, sofern sie Erwartungen von Anstand und Sitte nicht verletzen, wurden von manchen Anstaltsleitern geduldet und damit domestiziert (S. 198), so dass informelle Kodices und Praktiken der «peer group» offizielle Normen zwar häufig brachen (vgl. S. 145), jedoch nicht von vornherein im Gegensatz zu bürgerlichen Leitbildern der Seminarleitung standen, sondern diese aufgriffen und mitunter sogar verstärkten (S. 305f.). Doch selbst wenn die angeordneten Seminarordnungen durch nachsichtige oder nachlässige Seminarlehrer unterlaufen wurden, so besaßen diese offiziellen Kontrollmechanismen und Verhaltensvorschriften gleichzeitig Geltungskraft, und sei es, weil sie Erwartungen und Bilder hinsichtlich eines ordentlichen Seminaristen generierten und in Umlauf brachten. Dabei macht Stratmann zurecht auf loka-

le Unterschiede bei der Ausführung von Seminarnormen aufmerksam (S. 116, S. 214). Auch auf diese Weise trägt ihre Wahrnehmungs- und Mikrogeschichte «von unten» zu einer differenzierten Sicht preussischer Lehrerausbildung bei.

Literatur

Hettling, Manfred (Hrsg.): Der bürgerliche Werteimmel. Innenansichten des 19. Jahrhunderts. Göttingen 2000



Hildegard Stratmann: Lehrer werden. Berufliche Sozialisation in der Volksschullehrer-Ausbildung in Westfalen (1870–1914).

Münster: Waxmann Verlag 2006. 352 S.

ISBN 3-8309-1563-2

Euro 24.90

Martin Buber: Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung

Eine längst fällige Edition

■ Alois Suter

Wer sich als Pädagoge mit dem Werk Martin Bubers (1878–1965) intensiver beschäftigen will, macht meist zwei leidige Erfahrungen: Bubers einschlägige Schriften sind mit Ausnahme der *Reden über Erziehung* kaum noch im Buchhandel erhältlich, und die für Fragen der Pädagogik relevanten Aufsätze, Reden oder Veröffentlichungen liegen verstreut in unterschiedlichen Publikationen aus dem fünfzigjährigen Wirken Bubers vor, was beides den Zugang unnötig erschwert. Dies erstaunt umso mehr, als Buber für Horst Scarbath und Hans Scheuerl zu den Klassikern der deutschen Pädagogik (Scarbath/Scheuerl 1979/1991) und für Maurice Friedman zu den grossen Philosophen des 20. Jahrhunderts zählt (Schilpp/Friedman 1967). Das vorliegende Buch ist schon allein aus dieser editorischen Notlage heraus sehr zu begrüssen.

Die gesamte Werkausgabe ist auf 21 Bände veranschlagt, der vorliegende Band 8 ist der dritte, der bisher erschienen ist. Finanziert wird das Editionsprojekt massgeblich von der Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG. Die Übersicht zu den geplanten Bänden verdeutlicht die Breite des Buberschen Schaffens: vorgesehen sind Bände zu Literatur und Kunst, zu Sprachphilosophie, Dialogik, Psychologie, Christentum, Sozialphilosophie, Chassidismus und Zionismus. Diese Ausgabe löst damit als künftiges Standardwerk die noch von Buber redigierte dreibändige Werkausgabe ab, die 1962 erschienen und seit langem vergriffen ist (Buber 1962–1964).

Im vorliegenden Band sind 48 Texte von 1917 bis

1966 chronologisch geordnet abgedruckt, in denen Buber sich zu pädagogischen Fragen geäußert hat. Erstmals gedruckt werden zwei Artikel, ein Vortrag aus dem Jahr 1929 (*Bildungsnot des Volkes und die Volksnot der Gebildeten*) sowie ein Vortrag aus dem Jahr 1930 (*Die Jugend und der Zeitgeist*). Hinzu kommen einzelne hebräische und englische Artikel, die nun auch in deutscher Übersetzung zugänglich gemacht werden. Jeder Text wird im Kommentarteil des Buches kontextuell vorgestellt und editiorisch nachgewiesen (S. 387–411). Glossar, Quellen- und Literaturverzeichnis sowie Sach- und Personenregister beschliessen den Band.

Juliane Jacobi führt auf 65 Seiten in den Band ein, indem sie Buber nicht als Vertreter der «zunftmässigen Pädagogik», wohl aber als Erzieher¹ und Publizisten mit starker Wirkung auf die pädagogische Zunft vorstellt, eine Wirkung, die noch erklärungsbedürftig sei (S. 11). Ein Blick auf die abgedruckten Texte von Buber zeigt, dass es ausnahmslos kürzere Texte sind: Vorträge, Grussbotschaften, Reden, Artikel in Zeitschriften und Tageszeitungen. Einzig der Artikel zu *Erwachsenenbildung* (1950) ist für ein wissenschaftliches Handbuch verfasst worden. Es sind gemäss Jacobi drei Themenfelder, für die und in denen Bubers Denken wichtig war: die (zionistische) Jugendbewegung, die Erwachsenenbildung und die dialogische Erziehungsphilosophie, welche durch ihre Anthropologie die beiden vorangehenden begründe. «Es sind der Gemeinschaftsgedanke und das dialogische Prinzip, beide verstanden als in der jüdischen Religion wurzelnd, die Bubers Beitrag zur Erziehungsphilosophie des 20. Jahrhunderts ausmachen» (S. 31). Die Rezeption Bubers nach dem 2. Weltkrieg verortete ihn bei der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und unterschlug zumeist den religiös-sozialistischen Gehalt; er wurde gelesen als ideologiekritischer, auf das Individuum rekurrerender Pädagoge oder diente als «Stichwortgeber», nicht nur für Paulo Freire, den Jacobi namentlich erwähnt (S. 75). Ob Bubers «Figur der Begegnung» tatsächlich wieder an Aktualität gewinnt, wie Jacobi schreibt, auch wenn die «meisten Pädagogen die religiöse Begründung nicht mehr nachvollziehen können», muss offen bleiben (S. 74f.).

Jacobi gewichtet die grosse Zäsur in Bubers pädagogischem Schaffen, die Emigration 1938 nach Jerusalem, zu wenig. Sie schreibt zwar, dass Bubers Einfluss in Israel/Palästina begrenzt blieb (S. 67), teilweise auch, weil er für viele Kibbutzmitglieder, die in ihm ihren Lehrer sahen, zu lange im nationalsozialistischen Deutschland geblieben sei (S. 28f.). Gemäss Jacobi kamen für Buber wie auch für viele andere führende Juden, die unvorstellbaren Massnahmen und Ereignisse der nationalsozialistischen Reichsregierung vollkommen überraschend (S. 61). Für Hannah Arendt zumindest war bereits die Machtergreifung 1933 kein Schock mehr, sondern Anlass zu politischem Handeln und zur Emigration (Arendt 1996, S. 57f.). Die Frage, die auch in Jacobis

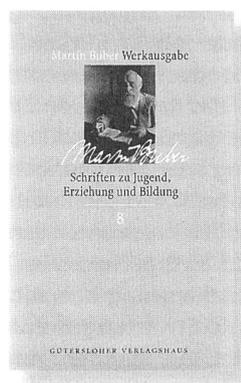
Einleitung ausgespart bleibt, ist die politische Leerstelle in Bubers kulturphilosophisch geprägtem Erziehungsansatz. Nur so kann das Handeln der Nazis als «vollkommen überraschend» wahrgenommen werden.

Dies soll das Verdienst dieses Werkbandes nicht schmälern. Leser und Leserinnen erhalten erstmals einen hindernisfreien Zugang zu Bubers pädagogischen Texten, versehen mit einem profunden einführnden Kommentar, der auch deutlich macht, dass pädagogische Aussagen, die zu Topoi geworden sind (Beziehung erzieht; Ich-Du-Relation), letztlich nicht ohne die (religions-)philosophischen Grundlagentexte Bubers verstehbar sind. Deshalb bedanken wir uns für Band 8 und freuen uns auf die noch ausstehenden 18 Bände der Werkausgabe.

1 Hier kann an eine Aussage Bubers erinnert werden, die zwar in einem philosophischen Kontext steht, aber auch für die Pädagogik gilt: «Dem, was ich zu sagen hatte, ziemte keine Systematik. ... Ich zeuge für Erfahrung und appelliere an Erfahrung» (Buber 1963, S. 592f.).

Literatur

- Buber, Martin: Werke. Band 1: Schriften zur Philosophie; Band 2: Schriften zur Bibel; Band 3: Schriften zum Chassidismus. München 1962–1964
- Buber, Martin: Antwort. In: Paul Arthur Schilpp/Maurice Friedman: Martin Buber. Stuttgart 1963, S. 589–639
- Hannah, Arendt: Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk. Ludz Ursula (Hrsg.). München 1996
- Scarbath Horst/Scheuerl Hans: Klassiker der Pädagogik. Band 2 (1979). München 1991
- Schilpp, Paul Arthur/Friedman, Maurice (Hrsg.): The philosophy of Martin Buber. Evanston: Northwestern University 1967



Martin Buber: Werkausgabe. Band 8: Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung. Herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Juliane Jacobi.

Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus 2005. 460 S.
sFr. 171.–, Euro 108.–
ISBN 3-579-02684-4