

Zeitschrift: Neue Pestalozzi Blätter : Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pestalozzianum
Band: 3 (1997)
Heft: 1

Artikel: Historische Forschung als Kultur geschichtlichen Bewusstseins
Autor: Tröhler, Daniel / Hermann, Ulrich
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-901734>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 07.01.2025

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

Historische Forschung als Kultur geschichtlichen Bewusstseins

(Red.) In der vorangegangenen Nummer der 'Neuen Pestalozzi-Blätter' streiten sich Fritz-Peter Hager und Fritz Osterwalder über die Art und Weise, wie man Pestalozzi wissenschaftlich begegnen kann und soll, wobei beide letztlich auf Demokratie referieren und in ihrem Namen argumentieren. Im Vorwort der Nummer schrieb Daniel Tröhler dazu, dass es in dieser Situation "nichts als die Diskussion" geben könne, "die weit über Pestalozzi hinausgeht und die Sinnfrage von (historischer) Wissenschaft und ihren Methoden stellt" (NPBI 2/96, S. 1). Zu diesem Zweck sprach Tröhler mit Ulrich Herrmann, der lange Jahre als Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik in Tübingen lehrte und jetzt an der Universität Ulm tätig ist, über den Sinn und die Grundlagen Historischer Pädagogik im allgemeinen und über die Kontroverse im speziellen.

Das Gespräch führt über drei Themenkreise: Zunächst wird über die "Werkstatt" der HistorikerInnen gesprochen, dann wird nach der Bedeutung der Geschichte der Pädagogik auch im Zusammenhang mit der Pestalozzi-Debatte gefragt und am Ende wird die Bedeutung der Geschichte der Pädagogik für die LehrerInnenbildung erörtert.

■ Ein Interview von Daniel Tröhler mit Ulrich Herrmann

I. Die Werkstatt der HistorikerInnen

Die geschichtliche Dimension der Pädagogik wird heute in der pädagogischen Diskussion wieder beachtet – nicht zuletzt auch dank Ihrer langjährigen Bemühungen, eine kritische Historische Pädagogik und eine Historische Bildungsforschung zu etablieren, die auch auf die pädagogischen und bildungspolitischen Fragen der Gegenwart bezogen ist. Diese Entwicklung manifestiert sich in einer ständig zunehmenden Zahl von historischen Arbeiten auf dem Gebiet der Pädagogik, und dies wiederum führte zu intensivierter Reflexion über die Grundlagen der historisch-pädagogischen Forschungspraxis – dies in enger Anlehnung an die Theorie- und Methodendiskussionen innerhalb der Geschichts-, Kultur- und Sozialwissenschaften. Davon soll der

erste Teil unseres Gesprächs handeln. Meine erste Frage dient der Orientierung und lautet: Was alles umfasst das Gebiet der Geschichte der Pädagogik?

Ich nenne vorerst einmal fünf Bereiche:

1. Die Bearbeitung der *Ideen- und Theoriesgeschichte* als *Exegese von Texten* ist eine Form der Konstituierung und Aneignung von Tradition(en), z.B. von Menschenbildern oder von Bildungskonzepten. Sie unterscheidet sich von der (ideologie-)kritischen Interpretation solcher Traditionen bzw. konstruierter Traditionalisierungen etwa in der Form von Rezeptions- und Wirkungsanalysen, wie z.B. die aktuellen Untersuchungen von Fritz Osterwalder zu den Pestalozzi-"Mythen" und -"Legenden".
2. Die Suche nach den Trägern bzw. den Trägergruppen und -schichten von Ideen und Theorien erfordert im Sinne einer *social history of ideas* die Rekonstruktion von sozial- und geistesgeschichtlichen, wissens- und wissenschaftsgeschichtlichen Kontexten, die verständlich werden

lassen, durch wen und warum ein bestimmtes Konzept seine Konjunktur haben konnte und warum und wodurch sie an ihr historisches Ende kam – z.B. der Philanthropismus und der Neuhumanismus im 18. und 19. Jahrhundert oder verschiedene Konzepte von Allgemeinbildung. Diese Kontexte treten uns in der geschichtlichen Wirklichkeit oder Überlieferung *als solche* zumeist gar nicht entgegen und können es auch gar nicht, weil *zeitgenössisch* ja nicht bekannt sein kann, welche wirkungsgeschichtlichen Bedeutungszuschreibungen von einem späteren Erfahrungshorizont aus vorgenommen werden.

3. Eine ganz andere Geschichte der Pädagogik ergibt sich, wenn diese – im wörtlichen Sinne der Bezeichnung – Pädagogiken und Pädagogiker zu ihrem Gegenstand macht: die Geschichte von *Erziehungslehren* und das *Wirken bedeutender ErzieherInnen*. Die historische Betrachtung führt zu den praktischen Herausforderungen und geistigen Quellen solcher Erziehungslehren, zu ihren praktischen Erprobungen, zu ihren Wirkungen und damit zugleich zu den *lebens- und werkgeschichtlichen Kontexten* ihrer UrheberInnen.

4. Die Darstellung der Entstehung und der inneren und äusseren Entwicklung von *Institutionen* setzt die Erhebung und Auswertung von gedruckten und ungedruckten *schriftlichen Quellen* voraus, erfordert die Einbettung in lokal- und verwaltungsgeschichtliche, wirtschafts- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge, aber auch in die Geschichte der mit den betreffenden Institutionen verbundenen Berechtigungen und Qualifikationen, mit der sie mitbedingenden Ausbildungs- und Berufspolitik, und im Rahmen der Zeitgeschichte ist häufig die *Befragung* von Akteuren und Betroffenen unabdingbar (auch wenn diesen "Zeitzeugen" zumeist die wirkungsgeschichtlichen Hintergründe und Zusammenhänge, in denen sie selber standen, verborgen geblieben sind).

5. Die Rekonstruktion und Beschreibung von *Lebensformen im Alltagsleben* von Kindern und Jugendlichen in der Familie, in der Nachbarschaft, in *peer groups* und sonstwo, desgleichen von *Umgangsformen* und *Mentalitäten* im Verhältnis der Generationen und Altersgruppen, die pädagogisch intendiert, bedingt oder relevant sind¹, muss vor allem auf Verfahren der Kulturgeschichte zurückgreifen, nicht nur Texte und sachkulturelle Überreste interpretieren, sondern vor allem in einer "dichten Beschreibung" (Geertz) das Bild einer Alltagskultur erzeugen, innerhalb derer dann die pädagogische Intendiertheit, Bedingtheit oder Relevanz von Institutionen und Prozessen, Symbolsystemen und Handlungsschemata einsehbar und in ihren Wirkungen erklärbar wird.²

Wie erforscht man in all diesen Feldern heute Geschichte der Pädagogik?

Die Arbeit des Historikers beginnt nicht mit einer Ausarbeitung der Theorie der Geschichte. So beginnt vielleicht der Philosoph seine Auseinandersetzung mit "der Geschichte", wie dies etwa Hegels Geschichtsphilosophie repräsentiert, wenn er nach *Sinn und Ziel* in der Geschichte fragt. Deshalb bemerkte schon Jacob Burckhardt in seinen Vorlesungen 'Über das Studium der Geschichte'³, "Geschichtsphilosophie" sei eigentlich eine *contradictio in adjecto*, und: "Wir sind ... nicht eingeweiht in die Zwecke

Die Arbeit des Historikers ist praktisch: Am Anfang steht der Stolperstein, der quellenkritisch bearbeitet werden muss. Goldhagen ist in dem Sinne kein Historiker.

der ewigen Weisheit und kennen sie nicht. Dieses kecke Antizipieren eines Weltplanes führt zu Irrtümern, weil es von irrigen Prämissen ausgeht." (S. 4f.) Dagegen beginnt der Historiker praktisch: Bei seinen Recherchen oder Analysen stolpert er über einen Sachverhalt, der ihm bisher unbekannt war, der ihn überrascht und der ihm – das ist für die weitere Arbeit ausschlaggebend – als *erklärungsbedürftig* erscheint. Ist dies nicht

der Fall oder erweist sich dieser Sachverhalt als nicht weiter aufklärbar (etwa mangels Überlieferung), übergeht er diesen Stolperstein oder erwähnt ihn vielleicht vorsichtshalber in einer Fussnote. Oder ein Historiker stösst auf einen Quellenbestand, der bisherige Erklärungen und Darstellungen ergänzungs- oder gar revisionsbedürftig erscheinen lässt. Es lassen sich noch andere Anlässe denken; sie sind immer *konkret*. Der Philosoph mag von einem überhistorischen Standpunkt aus nach Sinn und Ziel fragen, der Soziologe nach überzeitlichen Strukturen und Prozessen, die Aufmerksamkeit des Historikers gilt zunächst und vor allem dem *Anderen*, dem *Neuen*, der *Veränderung*.

Sie betonen den empirischen Charakter der Geschichtsforschung. Warum?

Ja, weil Beobachtungen und Fragen des Historikers sich immer schon in *empirischen Kontexten seiner bisherigen Forschungsarbeit* bewegen: in einem Raum von Vorwissen und Erwartungen. Seine Aufgabe als Historiker ist nun – methodologisch und praktisch gesehen – dreifach: er muss seinen *Erfahrungsbezug kontrollieren*, seine Überlieferungen *quellenkritisch prüfen* und die Logik seines *historiographischen Argumentierens methodisieren*.⁴ Kurz gesagt: Zunächst einmal ist ein Historiker Fachmann für *Quellenkritik*. Das machen jüngste Debatten über das Buch von Goldhagen und die Ausstellung über Verbrechen von Wehrmachtsangehörigen in Osteuropa im Zweiten Weltkrieg sofort deutlich: Goldhagen geht von einem Sachverhalt – "eliminatorischer Antisemitismus" – aus, den er quellenkritisch und methodisch kontrolliert nicht belegen kann, und bei den in der Ausstellung gezeigten Verbrechen handelt es sich nicht um solche "der" Wehrmacht, sondern u.a. auch von Angehörigen des Heeres an der Ostfront. Sodann ist der Historiker ein Fachmann für *historisches Argumentieren*, d.h. für die *Erinnerungsarbeit*, für die Kultur geschichtlichen Bewusstseins, und zwar durch die Erzeugung von *Erzählungen, die Erklärungen* sind.⁵

Sie zielen auf die historische Arbeit als Quellenarbeit.

Der Historiker arbeitet mit Überlieferungen – Berichten und Erzählungen, Archivalien und Druckschriften, sachkulturel-

len Überresten usw. Für ihn sind diese Überlieferungen dann Quellen im erkenntnis- und forschungspraktischen Sinne, wenn sie Quellen *von etwas* und *für etwas* sind: für die Aufklärung des erklärungsbedürftigen Sachverhalts. Genauer gesagt: Es geht um diejenige Fragestellung, die die *Erklärungsbedürftigkeit* in die forschungspraktische *Erklärungsfähigkeit* bzw. die tatsächliche *Erklärbarkeit* überträgt. Einfache Beispiele solcher Transformationen sind diejenigen von Anlässen in deren Ursachen, z.B. bei der Französischen Revolution von 1789 oder dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs. Eine Quelle ist nicht einfach zuhanden, und sie ist schon gar nicht einsinnig. Mehr noch: "Alle echte Überlieferung ist auf den ersten Blick langweilig, weil und insofern sie fremdartig ist. Sie kündigt die Anschauungen und Interessen ihrer Zeit *für ihre Zeit* und kommt uns gar nicht entgegen" (Burckhardt, S.19). Daraus erhellt, dass das, was am Ende der historischen Arbeit als Historiographie und historisches Argumentieren vorliegt, immer schon davon abhängt, wie eine Quelle als Quelle *erschlossen* wurde.

Fragestellungen stehen nicht immer am Anfang der Forschungsarbeit.

Aber was ist zuerst da: die Fragestellung oder die Quellen – oder was?

Fragestellungen stehen im allgemeinen *nicht am Anfang* der Arbeit des Historikers, auch wenn das in Vorreden und Einleitungen häufig zu lesen ist (diese werden bekanntlich *nachträglich* verfasst, wenn das Buch fertig ist). Am Beginn steht in der Regel der erklärungsbedürftige Sachverhalt; im Hinblick auf seine Aufklärung werden Fragestellungen entwickelt.

Das Geschäft des Historikers ist es zu fragen, um mit Droysen zu reden, "wie aus den Geschäften Geschichte wird"⁶, d.h. der Historiker möchte herausbekommen, wie – wenn ich so sagen darf – die Logik und die Mechanik eines Prozesses rekonstruierbar und damit erklärbar und *erst dadurch* auch *verstehbar* wird; denn wir können erst dann etwas wirk-

lich verstehen – nämlich den Sinn und die Bedeutung –, wenn wir es erklärt haben: das Zustandekommen, die damit verbundene Absicht, die Funktionsweise und ihre Ziele usw. Am Beispiel: Erst wenn ich technisch erklären kann, warum ein Flugzeug fliegen kann, verstehe ich auch den Sinn bestimmter Konstruktionsmerkmale *dieses* Flugzeugtyps, dass er und zwar in einer *bestimmten* Weise aerodynamisch fliegt; erst wenn ich das Zusammenwirken von materiellen und ideellen Faktoren erklären kann – Scheitern von Steuerreformen, Legitimationskrise des Herrschaftssystems, Handlungsmotive und -zwänge z.B. des niederen Klerus, die politische Publizistik, Missernten und Versorgungskrisen und einiges andere mehr –, verstehe ich auch die Wirkungen, die von den jeweiligen Akteuren und Prozessen ausgingen: von der Einberufung der Stände über den Schwur im Ballhaus und die Konstituierung einer Nationalversammlung im Frühsommer 1789 in Versailles, die Erstürmung der Bastille bis hin zu einer Staatsumwälzung, die wir die Französische Revolution nennen. Und umgekehrt: Vom Verstehen der Wirkungen her werden Erklärungen gesucht, die immer mehr-perspektivisch sein müssen und niemals monokausal sein können.

Sie unterscheiden "Erklären" und "Verstehen". Greifen Sie dabei auf Dilthey zurück?

In einem gewissen Sinne, denn Dilthey formulierte den Satz "Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir" in dem Sinne, dass "Natur" als Gegenstand von empirisch-experimenteller Naturforschung, wie er sie verstand, keine Sinn- oder Bedeutungsprobleme aufwarf.

Zuerst kommt das Erklären von Sachverhalten, dann das verstehende Interpretieren.

Aber in methodologischer Hinsicht formulierte Dilthey in seiner 'Einleitung in die Geisteswissenschaften' (1883) den Grundsatz, dass – in unserer Terminologie – *deskriptive* von *präskriptiven* Sätzen zu unterscheiden seien, und dass es der Wissenschaft und Forschung zunächst

und vor allem um *deskriptive* Sätze gehen müsse, also um Beschreibungen und Erklärungen, die in den Wissenschaften vom Menschen, von der Geschichte und von der Gesellschaft – so Diltheys Klassifizierung der Geisteswissenschaften – ebenso das selbstverständliche Ziel der Erkenntnis (als Theorie) seien wie in den Naturwissenschaften.

Das Erklären bezieht sich nach Dilthey aber bloss auf Kausalzusammenhänge.

Richtig. Verstehen von Sinn und Bedeutung – Hermeneutik – muss an Erklärungen anknüpfen, sonst handelt es sich nur um Vermutungen oder unkontrollierbare, gleichwohl "plausible" "Alltagstheorien". Die Geschichte z.B. der (Tiefen-)Psychologie bietet dafür viele, allzu viele "gute" Beispiele. Der Historiker muss möglichst viele Faktoren eines Prozesses in ein Bedingungs- und Wirkungsverhältnis zueinander setzen, um einen Sachverhalt erklären zu können und um darauf dann den Versuch des Verstehens seiner Bedeutung zu gründen. Eine Erklärung, die den Status einer Theorie beanspruchen will, muss möglichst viele Einzelfälle unter sich subsumieren können. Und gerade *dann* kann sie, was auch bei Droysen schon nachzulesen ist, den Einzelfall *als solchen* sichtbar machen und interpretieren. Berühmt ist Leibniz' Beispiel im Park von Herrenhausen: Jedes einzelne Blatt einer Pflanze ist im Detail verschieden, aber als zugehörig zu einer bestimmten Pflanzensorte oder -gattung eben doch eindeutig bestimmbar – aufgrund seiner *Struktur*. Goethe hat diese logische Paradoxie in seinen 'Maximen und Reflexionen' trefflich formuliert (Nr. 489): "Was ist das Allgemeine? Der einzelne Fall. Was ist das Besondere? Millionen Fälle."

Also: Zuerst die Erklärung, dann das Verstehen.

Das ist richtig, die Frage ist ja nicht nur, dass ich etwas *weiss*, sondern *was* da – seiner Form und Bedeutung nach – eigentlich gewusst wird. Doch die Frage nach der *Bedeutung* des Wissens und der Erklärungen folgt erst nach der Erzeugung (kontrollierten) Wissens über erklärungsbedürftige Sachverhalte in der Form von Weil-Deshalb- oder Wenn-Dann-Sätzen. Dieses Problem ist ja besonders aus der Geschichte der naturwissenschaftlichen Forschungen und

Entdeckungen bekannt: Häufig war zunächst nicht identifizierbar, was entdeckt worden war; und selbst wenn es bekannt war, wurden die Daten bzw. Messungen falsch interpretiert. Der berühmteste Fall ist vielleicht die gelungene Kernspaltung in den Experimenten von Hahn und Strassmann, die Hahn falsch interpretierte und erst durch Lise Meitner theoretisch richtig gedeutet und mathematisch richtig erklärt wurde. Also: Welche Antworten auf welche Fragen stehen nun zur Verfügung?

Das führt dazu, dass das historische Erkenntnisinteresse letztlich nicht nur darauf gerichtet ist, was tatsächlich überliefert oder geschehen ist, sondern auch darauf, welche anderen Optionen nicht gewählt wurden.

Richtig. Die Frage lautet: Gelten die rekonstruierten Antworten auch für Fragen in erweiterten oder vergleichbaren Kontexten? Das heisst: Können die Antworten bzw. Erklärungen mit Hilfe von Analogieschlüssen auch für andere Problemstellungen fruchtbar gemacht werden? Denn in der Übertragbarkeit, manchmal ja auch Verallgemeinerungsfähigkeit, zeigt sich die theoretische Objektivität der Erkenntnisarbeit des Historikers. Das setzt natürlich voraus, die Frage der Analogie, der Übertragbarkeit, der Möglichkeit von Verallgemeinerung, des Vergleichs von Fall zu Fall zu prüfen.

Burckhardt sagte: "Übrigens ist jede Forschungsmethode bestreitbar und keine allgültig".

Geschieht nun eine solche Rekonstruktion von Möglichkeiten und Optionen "besser" ideengeschichtlich, institutionengeschichtlich, mentalitätsgeschichtlich, theoriegeschichtlich oder sozialgeschichtlich?

Wissenschaft in unserem Bereich ist dadurch charakterisiert, dass sie keine Denk- oder Forschungsverbote kennen darf, sondern sich öffentlicher Kritik auszusetzen und sich in ihr zu bewähren hat. Daher kann nicht per Dekret oder Konvention festgelegt und durchgesetzt

werden, welcher Forschungsansatz der erwünschte oder welcher der Erfolg versprechende ist. (Aufgrund von Erfahrung sind die erfolglosen hinreichend bekannt und werden tunlichst gemieden.) Jacob Burckhardt notierte trocken: "Übrigens ist jede Methode bestreitbar und keine allgütig." (S. 6) Die Arbeit des Historikers legitimiert und bewährt sich *nicht* durch die Befolgung einer bestimmten Methodologie, weil bekanntlich viele Wege nach Rom führen und man mit Max Weber darauf verweisen darf, dass die Geschichte der Forschung darüber belehrt, dass man auch mit "falschen" Methoden zu "richtigen" Ergebnissen kommen kann, will sagen: überraschende oder weiterführende Daten und Befunde zutage fördern kann. Die Arbeit des Historikers legitimiert und bewährt sich vielmehr durch die Hervorbringung von Beschreibungen und Erklärungen, die die bisherigen – den berühmten "Stand der Forschung" – übertreffen: an Informationsgehalt, an Reichweite der Erklärungen, an neuen Schlussfolgerungen, an Möglichkeiten zur Generierung neuer Fragestellungen, im Bereich der Gegenwartsgeschichte auch durch Prognosefähigkeit.

Interessant für Sie ist also nicht das Ideal des Wissens um des Wissens willen, sondern des Wissens um der Verbesserung der (pädagogischen) Praxis willen?

Damit ist vielleicht die seit Nietzsche geläufige Entgegensetzung von antiquarischer und kritischer Historie gemeint. Seit Droysens 'Historik' – vor Nietzsche! – und der dort skizzierten "Topik" ist das eigentlich ein obsoletes Thema. Man kann mit guten Gründen eine *historistische* Auffassung von Geschichtsschreibung geltend machen, wie etwa Thomas Nipperdey in manchen Passagen seiner 'Deutschen Geschichte', deren erster Band (München 1990) "einfach" beginnt, keinen "Gegenstand" konstruiert, keine "Fragestellungen" expliziert, sondern im Nachwort mitteilt: "Dieses Geschichtsbuch ist kein Thesenbuch." (Von denen es gleichwohl nicht wenige enthält, denn Nipperdey war ein Meister seines Faches.) Das war natürlich eine versteckte Spitze gegen seinen *konstruktivistisch-strukturgeschichtlich* orientierten "Konkurrenten" Hans-Ulrich Wehler, der im Vorwort zum ersten Band seiner 'Deutschen Gesellschaftsgeschichte' (München 1987) schreibt: "In diesem

Buch geht es um eine problemorientierte [sic] Analyse wichtiger Prozesse und Strukturen, die nach meiner Auffassung [sic] die deutsche Gesellschaftsgeschichte in den letzten zweihundert Jahren in einem hohen, ja, soweit ich [sic] zu sehen vermag, in einem entscheidenden Masse bestimmt haben." Die Geschichte – sagt Gordon A. Craig⁷ – ist immer *zugleich* die Geschichte der Mächtigen *und* ihrer Opfer, nie nur die Geschichte dessen, was dann schreckliche Wirklichkeit wurde, sondern muss immer auch die Erinnerung wachhalten für das Wirken derjenigen, die für eine andere, eine bessere Zukunft lebten und handelten, auch wenn es vergeblich war.

Haben wir denn unsere Fragen lediglich von der Gegenwart her oder von anderen, überzeitlichen Problemen oder gar von "ewigen" Gegebenheiten, im Sinne etwa einer philosophia perennis oder der Platonischen Ideenlehre? Und: Was soll Gegenstand des historischen Interesses sein: Explikation eines überzeitlichen "Wesens" des Menschen oder sein "Handeln" als Medium einer zeit- und kulturbedingten Konstitution seines Ich-Selbst?

Dem Historiker ist empirisch von unveränderlichen Dingen im Leben und Erleben, Handeln und Leiden von Menschen, d.h. der alltäglichen Lebenspraxis von Menschen nichts bekannt. "Das Wesen" des Menschen zeigt sich nur in seinen jeweiligen geschichtlichen Ausformungen. Der Mensch – *gattungsgeschichtlich* gesehen – ist Schöpfer und Geschöpf seiner selbst⁸, und diesen Sachverhalt, der uns

Das "Wesen" des Menschen ist kein Thema für die Geschichte.

seit Herder und Pestalozzi ('Nachforschungen'), der Geburt des geschichtlichen Denkens im 18. Jahrhundert geläufig ist, können wir mit Ernst Cassirer *universal-* und *anthropologisch-strukturgeschichtlich* formulieren.⁹ Die stillgestellte Zeit, chiliastisch gesprochen: das Paradies, oder dann marxistisch: die klassenlose Gesellschaft, ist etwas, wozu der Historiker keine Aussage machen kann, weil von diesen begrifflichen Konstruktionen eine Anschauung oder eine empi-

rische Erfahrung nicht möglich ist. Auch hier gilt: Begriffe ohne Anschauung sind leer, Anschauung ohne Begriffe ist blind. Die Theoriearbeit des Historikers besteht also vor allem auch darin, geschichtliche Erfahrung "auf den Begriff" zu bringen, Geschichten in "begriffene Geschichte" zu überführen.¹⁰

Aber es gibt doch Probleme in der Geschichte, die immer wieder auftauchen und zu denen die Menschen permanent Lösungen suchen.

Richtig. Eine andere Frage ist, ob es – empirisch feststellbar – in der Geschichte durchhaltende Fragestellungen gibt, die Menschen beschäftigen: Was ist Wahrheit? Was ist Lüge oder Täuschung? Wie

Die Frage lautet: "Wie entsteht in und durch die Erfahrung von Kindheit und Jugend menschliche Lebensform und menschliche Lebensführung?"

kontrolliere ich mein eigenes Bewusstsein? Aber das gehört eher in die Philosophie und ist für die Pädagogik, theoretisch oder historisch gesehen, in dieser Allgemeinheit irrelevant. Denn die Pädagogik (als Wissenschaft) fragt: Wie entsteht in und durch die Erfahrung von Kindheit und Jugend menschliche Lebensform und menschliche Lebensführung? Wie wird im Zusammenwirken von Älteren/Eltern und Jüngeren auf diese Entstehung von eigenen Überzeugungen und Lebensformen Einfluss genommen? Wie lernt die nachwachsende Generation "das Leben", und was trägt die erziehende ältere Generation dazu bei? Deshalb ist diese pädagogische Fragestellung – seit Rousseau und Schleiermacher – immer schon in Theorie und Praxis eine *zeitbezogene* und eine auf *bestimmte* Erfahrungsfelder und Handlungsformen *situativ* bezogene Frage.

Das ändert sich auch nicht in einer historisch-systematisch angelegten Pädagogik?

Das Systematische als Selbstbegründung der Pädagogik als Wissenschaft bzw. als Erziehungslehre muss den Historiker in-

soweit interessieren, als es ja ein Wissen darüber geben sein muss, ob die pädagogischen Problem- und Fragestellungen der Vergangenheit und Gegenwart und die Antworten darauf sich auf einen Konstitutions-, Begründungs- und Verwendungszusammenhang in geschichtlich bzw. strukturell grösseren Gesellschaftsformationen beziehen – eine *longue durée* –, in denen wir uns heute noch bewegen. Das heisst: Ist der "Ge-

"Das Interesse des Historikers bezieht sich ... auf Geschichte als Vorgeschichte unserer Gegenwart."

genstand" des historischen Interesses in einem zeitlich, kulturell, politisch usw. *bestimmten* Kontext relevant, der auch für das Verständnis unserer Lebenswelt und unseres Selbstverständnisses aufschlussreich ist? Das Interesse des Historikers bezieht sich ja, wenn es nicht ein historisches ist, auf *Geschichte als Vorgeschichte unserer Gegenwart*, weil wir diese in ihrem Gewordensein im Hinblick auf ihre möglichen Zukünfte verstehen wollen. Das ist der Grund dafür, dass sich die Forschungsarbeit der Historischen Pädagogik konzentriert auf jene Gesellschafts-, Kultur- und Lebensformen, die wir "die Moderne" nennen, d.h. auf die Bürgerliche Gesellschaft und ihre Anfänge im 17. und 18. Jahrhundert. Was nicht ausschliesst, sondern erklärt, warum *andere* Geschichten *als Vorgeschichten* eine jeweils *andere* geschichtliche Tiefendimension haben. Aber gerade weil es diese Vielheit der "Vorgeschichten" geben kann, muss ein konzeptioneller Rahmen bestehen, innerhalb dessen *systematisch* argumentiert werden kann, wodurch die Komplementarität von Geschichtserzählungen sichtbar wird: die Strukturgeschichte ist ja nicht "richtiger" als die Kultur- oder Politische Geschichte, sondern eben eine *andere*.

Gehen Sie da auch auf Dilthey zurück?

Die meines Erachtens immer noch konzeptionell beste Begründung dieses historisch-systematischen Verfahrens in der Historischen Pädagogik hat Erich Weniger in seiner Abhandlung 'Zur Geistesge-

schichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung' von 1936 gegeben.¹¹ Weniger skizziert dort in wissenschaftssoziologischer Perspektive, dass und warum pädagogisches Wissen systematisch erzeugt werden musste für pädagogische Ämter und Lehraufgaben. Wilhelm Flitner hat diesen Gedanken durch die Formulierung eines "pädagogischen Grundgedankengangs" auf den Begriff gebracht.¹² So kommt Ordnung – wenn man so will: Logik – in die Entwicklung des pädagogischen Denkens, der pädagogischen Konzepte und Theorien, der Entstehung und Differenzierung der pädagogischen Institutionen und des Erziehungs- und Bildungswesens seit dem 18. Jahrhundert. Pädagogisches Wissen wurde nicht zufällig erzeugt, sondern immer bezogen auf konkrete Herausforderungen und Aufgaben, die für die Konstitution und Durchsetzung der Bürgerlichen Gesellschaft und der ihr zugehörigen Lebens- und Verkehrsformen unabweisbar waren. Das gilt für eine "Theorie der Bildung" für das neue Bildungsbürgertum

"Pädagogisches Wissen wurde nicht zufällig erzeugt, sondern immer bezogen auf konkrete Herausforderungen und Aufgaben, die für die Konstitution und Durchsetzung der Bürgerlichen Gesellschaft und der ihr zugehörigen Lebens- und Verkehrsformen unabweisbar waren."

ebenso wie für die "Theorie der Schule" als Ort allgemeiner Basisqualifikation, für die Konzeption der Volksbildung als allgemeiner *Qualifikationsstrategie* im ausgehenden 18. Jahrhundert und für die Konzeption der deutschen Reformpädagogik als Förderung allgemeiner *Kreativitätspotentiale* am Beginn des 20. Jahrhunderts.¹³

1978 haben Sie gesagt, dass die Orientierung "an den Methoden und Modellen der Historischen Sozialforschung" zu einer "disziplinären Verselbständigung" der Historischen Bildungsforschung führe (und führen sollte), die der "Allgemei-

nen bzw. Systematischen Pädagogik nicht mehr subsumierbar" sei. Andererseits haben Sie drei Jahre früher und auch später immer wieder – wie auch in diesem Gespräch – von der Geschichte der Pädagogik gefordert, dass sie die Gegenwart im Hinblick auf die Zukunft aufklären soll. Heisst das, dass Sie der Allgemeinen bzw. Systematischen Pädagogik das Potential einer Gegenwartsaufklärung bestreiten in dem Sinne, dass Sie behaupten, dass deren immer wieder behauptete oder reklamierte Praxisrelevanz nicht einlösbar sei?

Ja. Die Erklärung von Grundbegriffen kann kein operatives pädagogisch-psychologisches Wissen ersetzen. Der Theoretiker bearbeitet – das hat Jürgen Oelkers gezeigt¹⁴ – Theorieprobleme, der Praktiker die Praxisprobleme, der Historiker bearbeitet Probleme der Geschichtskultur. Was denn auch sonst?! Die Probleme des Theoretikers sind eben *nicht* die Probleme des Praktikers. Das bedeutet ja aber nicht, dass Theorie und Geschichte Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen der Praxis nicht zeigen können – das ist ihre unverzichtbare Aufgabe –, aber Theorie kann die *Erfahrung* dieser Möglichkeiten und Grenzen nicht vorwegnehmen und Geschichte kann sie (in der Regel) nicht ersetzen.

Im Übrigen enthält das, was wir als "Allgemeine Pädagogik" heute zur Kenntnis nehmen können, keine Theorien im modernen Verstande: Wenn-Dann-Sätze aufgrund von methodisch kontrollierter Generierung von Daten oder auch – "nur" – alltäglicher Erfahrung. Diese "Allgemeinen Pädagogiken" *erklären* nichts, was kein Vorwurf sein soll, weil es gar nicht ihre Absicht sein kann. Im Übrigen gibt es keine *allgemeinen* pädagogischen Wenn-Dann-Sätze, die als operatives Wissen zur Steuerung, Ordnung oder Interpretation einer zwischenmenschlichen Kommunikation und Interaktion in erzieherischer oder bildender Absicht Geltung haben könnten, weil es keine *allgemeinen* Regeln für pädagogisches Handeln geben kann: sondern nur situations-, alters-, institutionen-, geschlechts- usw. *spezifische* im Hinblick auf *bestimmte* lebensgeschichtliche Herausforderungen oder Problemlagen der Kinder und Heranwachsenden.

Meine schon früher geäusserte Auffassung ist, dass der Erkenntnisfortschritt der Pädagogik nur über eine *Kasuistik* erreichbar ist. Alle Wissenschaften vom

Menschen (Humanwissenschaften) haben ihre – wenn ich so sagen darf – differentialdiagnostischen und ihre professionell-pragmatischen Fortschritte nur über *Kasuistik* erzeugen können und nicht mit Aussagen über “das Wesen des Menschen” mit unüberprüfbar Ansprüchen auf Allgemeingültigkeit: die Medizin, die Psychologie, die Psychotherapie, die Pädagogische Psychologie usw. In *diesem* Sinne hat sich Pädagogik als *Erziehungswissenschaft* mit ganz wenigen Ausnahmen noch gar nicht konstituiert, weil sie pädagogisch relevante Einzeldaten und deren Verknüpfungen gar nicht kontinuierlich generiert, sammelt und ordnet.

II. Der Auftrag des Historikers

Oder: Was heisst und zu welchem Zweck wird die Geschichte der Pädagogik erforscht? Welche Rolle spielt die eigene Weltanschauung?

1974, in einer frühen Formulierung der Historischen Sozialisationsforschung sagen Sie, dass Historische Pädagogik “in konkreter politisch-pädagogischer Absicht die Verbesserung der Lebenswelt der jungen Generation als partieller Veränderung der pädagogisch relevanten oder bedingten gesellschaftlichen Strukturen und Faktoren” betrieben werden solle.¹⁵ Damit erhält die Forschung einen politischen und ethischen Aspekt, welcher von den Forschenden – und nicht nur von den Praktikern – eine bestimmte Einstellung fordert.

Ohne ein Vorverständnis entsteht ja kein Problembewusstsein, ohne den “Stolperstein” bemerkt man keinen erklärungsbedürftigen Sachverhalt, ohne ein dezidiertes Erkenntnisinteresse läuft jede Erkenntnisarbeit Gefahr, nur *l’art pour l’art* zu produzieren – in unserem Fall: Erkenntnis *ohne* “inter-esse”, ohne eine Selbstreflexion des Forschenden über “den Sitz im Leben” des Erforschten. Wen interessiert oder wem nützt ein solches Wissen?

Wie umgehen Sie aber die Gefahr – die Hans Georg Gadamer in seiner philosophischen Hermeneutik so sehr beschäftigt hat –, dass in der Quellenaneignung

bloss Bestätigung des Vorverständnisses gesucht wird und daher keine historischen Einsichten erwachsen? Und: Was unterscheidet Wertungen von Werturteilen?

Dies geschieht durch die oben skizzierte Arbeit des Historikers. Sie besteht darin, den in Rede stehenden problematisierungsbedürftigen bzw. problematischen Sachverhalt durch Kontextualisierung oder Historisierung als Sachverhalt *in seiner Zeit* zu “objektivieren”, d.h. zunächst einmal in seiner Tatsächlichkeit und – wenn ich so sagen darf – in seinem “Eigensinn” zu charakterisieren. Prag-

Kontextualisierung und Historisierung vermögen den Sachverhalt zu “objektivieren”.

matisch gesehen machen diese Bemühungen aber doch nur Sinn, wenn mit diesem besseren Verständnis des überprüften Sachverhalts ein praktischer oder ein theoretischer Nutzen verbunden werden kann. Dabei kann es jedem überlassen bleiben, wie weit er den Gegenwartsbezug zum Fluchtpunkt seiner Forschungen machen will. Die von Ihnen weiter oben zitierte Formulierung sollte darauf aufmerksam machen, dass eine pragmatische Wissenschaft, wie es die Pädagogik ist, diesem Gegenwartsbezug nicht ausweichen kann. Wie in den anderen pragmatischen Wissenschaften – wie Wilhelm Flitner sie charakterisiert hat¹⁶ –, bei den Medizinerinnen, Psychologinnen oder Juristinnen geht es um die Bearbeitung der *gegenwärtig* die Menschen betreffenden Fragen und Probleme.

Die Frage der “Objektivität” (und “Parteilichkeit”), die Sie erwähnten, geht auf die schon genannte berühmte Abhandlung von Max Weber aus dem Jahre 1904 zurück. Der Hintergrund war eine Auseinandersetzung im “Verein für Socialpolitik” über die Frage, ob Auftragsforschung mit vorgegebenen Frage- und Problemstellungen sich mit der eigenverantwortlichen akademischen Freiheit der Forschung verträgt, und ob – vor allem! – die vorgegebenen Fragen und Aspekte nicht schon die – wie wir heute sagen würden – “erkenntnisleitenden Interessen” so weit vorprägen würden bzw.

müssten, so dass von “objektiver” Datenerhebung und “politik-neutraler” Wirklichkeitsbeschreibung vielleicht keine Rede mehr sein könnte. Webers Position war eindeutig: Forschung, die Daten generiert und Sachverhalte prüft, kann immer nur sagen, *was* und *dass* etwas “der Fall” ist, aber daraus ergibt sich nicht, welche *möglichen* pragmatisch-politischen *Folgerungen* daraus zu ziehen sind. Aus dem “Seienden” ergeben sich keine unmittelbaren Schlussfolgerungen für das “Sein-Sollende”.

Ich möchte in diesem Zusammenhang auf die Kontroverse zwischen Hager und Osterwalder bezüglich des “Idealtypus” der Forschung über Pestalozzi überleiten. Beide vertreten das Paradigma der Ideengeschichte. Beide sind – als mentalitätsgeschichtliche Information – Schweizer von nicht allzu grossem Altersunterschied. Und doch gelangen sie aufgrund ihrer jeweiligen Prämissen zu anderen Resultaten, wobei beide Prämissen – bei Hager der Bezug auf die schweizerisch-nationale und bei Osterwalder auf die kritisch-rationale Demokratie – politisch-weltanschaulich sind. Das ist also ihr “Sitz im Leben”. Wie lässt sich der politischen Kontroverse zwischen diesen beiden Autoren historisch-kritisch beikommen?

Wenn ich Osterwalder und Hager richtig verstehe – an der Stelle, die Sie wohl meinen –, dann sagt Osterwalder¹⁷, dass Pestalozzi – beginnend mit der Feier 1896 – benutzt wurde, um eine Art Schweizer Nationalhelden zu konstruieren, um eine kultische Wirkung zu erzeugen, im Hinblick auf etwas, was er “Zivilreligion” nennt, und zwar in einem nationalen bzw. nationalistischen Sinne. Das ist sein Befund, mit dem Osterwalder sich nun kritisch auseinandersetzt. Mit Hilfe der akribischen Rekonstruktion dieses Sachverhalts und der kritischen Prüfung dieses Befundes¹⁸ will Osterwalder aber darauf aufmerksam machen, dass sich aus *seiner* Sicht Pestalozzi für eine solche nationalistisch-konservative “Zivilreligion” nicht eignet und sich nicht eignen *kann*. Osterwalder geht es also um die Destruktion eines “Mythos”, einer “Legende”, und zwar – abgekürzt ausgedrückt – aus (zumindest) vier plausiblen Gründen: 1. Wie konnte ein zu Lebzeiten erfolgloser Pädagoge als ein “Klassiker der Pädagogik” konstruiert werden? 2. Wodurch konnte ein *Kritiker*

der Schule zu ihrem "Säulenheiligen" stilisiert werden? 3. Wodurch kann ein zugleich zunächst politisch Radikaler und dann Traditionalist zur politischen Leitfigur eines nationalpolitischen Konservatismus umfunktioniert werden? 4. Wie kann ein Pädagoge des 18. Jahrhunderts für politische Zwecke des 19. und 20. Jahrhunderts instrumentiert werden? –

Sie fassen jetzt Osterwalders Arbeit zusammen – mir geht es aber um die weltanschaulichen Prämissen, um das "Vorverständnis".

Es liegt auf der Hand, dass "Entmythologisierung" in diesem Bereich weltanschauliche, bekennende und disziplinäre Kontroversen und Aversionen hervorrufen muss wie einst die historische

"Hager reagiert auf Wissenschaft mit Gesinnung, auf Kritik mit Moral."

Leben-Jesu-Forschung in der evangelischen Theologie des 19. Jahrhunderts und die Position Bultmanns im 20. Jahrhundert. Hermeneutik erzeugt Polemik. In diesem Zusammenhang ist bei Hager die Formulierung aufschlussreich:

"Durch die Demontage des Mythos Pestalozzi soll also auch jede wertbejahende Identifikation mit der Schweiz als freiheitlichem Rechtsstaat und liberaler Demokratie hinweggefegt werden".¹⁹ Das ist eine politische Denunziation von Osterwalder. Und es kann als politischer Rufmord wirken; denn dieser Satz will doch besagen, dass kein dem freiheitlichen Rechtsstaat und der liberalen Demokratie verpflichteter (kantonaler) Erziehungsdirektor oder Kultusminister (eines deutschen Bundeslandes) den Osterwalder zum beamteten Professor an einer Universität machen darf, weil dieser Wissenschaftler unsere Grundsätze von Rechtsstaat und Demokratie nicht teilt. Diese Intention soll Hager hier nicht unterstellt werden, zumal ich sie nicht belegen kann.

Im Lichte der von Ihnen aufgeworfenen Frage ist aber doch eine Antwort darauf gefordert und auch möglich, warum hier eine Verschiebung der Argumentationen stattfindet: von "Entmy-

thologisierung" zur "affirmativen Traditionalisierung", von Disziplin-Kritik zu Gesinnungs-Politik. Hier tritt an Stelle der Bewertung von Forschungsergebnissen diejenige der Gesinnung des Forschers oder ihrer Öffentlichkeitswirksamkeit, nicht um ihn als Forscher und Historiographen, sondern als politischen Bürger zu diskreditieren. An dieser Stelle reagiere ich – wenn ich das einschieben darf – deswegen so sensibel, weil mir eben dies durch einen Kollegen in Deutschland widerfuhr, der aufgrund der von Ihnen zitierten Passagen aus meinem Artikel von 1974 in mir einen Hauptvertreter der neomarxistischen Position in der Historischen Pädagogik erkannt zu haben glaubte (und dies auch mit einschneidenden Folgen für meine akademische Karriere sehr einflussreich publizierte).

Können Sie das erläutern?

Bei dem, was Hager "publizistische Kampagne" nennt, geht es offensichtlich um etwas anderes, wie ein Satz weiter unten zeigt. Die Schweiz stehe "vor schwierigen Problemen im Zusammenhang mit der europäischen Integration und globalen Herausforderungen" und könne daher "den Glauben an Leitbilder und Werte gut brauchen" (ebd.). Hager reagiert auf Wissenschaft mit Gesinnung, auf Kritik mit Moral. Das ist ein sicheres Indiz dafür, dass eine doppelte Verunsicherung von "Gewissheiten" bewirkt wurde, die in der Reaktion darauf gekoppelt werden: die Verunsicherung im Bereich "Wissenschaft" in der Sache wird abgewehrt durch die Bekräftigung des Bereichs "moralisch-politische Gesinnung" in der Person – der besseren eigenen, versteht sich. Das war und ist bei vielen akademischen Pädagogen als Produzenten und Verwaltern von "richtigen" Gesinnungen ein früher und heute geläufiges Schema, weil Pädagogen es sich immer gefallen lassen – weil sie zumeist davon profitiert haben, auch wenn ihre Glaubwürdigkeit Schaden nahm – mit ihrem Fach für alles und jedes mitverantwortlich zu sein, besonders dann, wenn es um die Behebung öffentlicher Missstände geht. Erziehung und Unterricht soll alles bewirken können – Friedfertigkeit, gesunde Lebensweise, politisches Engagement, Vaterlandsliebe usw. – oder auch alles verhindern können: Gewalt und Drogenmissbrauch, Fremdenfeindlichkeit und rücksichtsloses Autofahren ...

... AIDS-Prävention, Umweltschutz, Internet, etc., einverstanden, ...

... Es ist ein beliebtes Schema, die Bearbeitung politischer, sozialer, ökonomischer Probleme zu pädagogisieren, nicht zuletzt deshalb, um von den effektiven Bearbeitungsformen abzulenken, weil sie nicht so "billig" zu haben sind. Das wusste schon Siegfried Bernfeld in seinem "Sisyphos" von 1925. Denn es liegt ja – in Anbetracht der innenpolitischen Debatten in der Schweiz – auf der Hand, dass man die politische Frage der Tonnage von LKWs auf der Gotthard-Route, die Frage des Beitritts zum EWR, der Bedeutung des Finanzplatzes Zürich, des Verhaltens der Banken beim "Nazi-Gold" nicht durch den Glauben an "Leitbilder" regeln kann – und schon gar nicht durch pädagogische.

Einverstanden, aber diese Weltanschauung, die Sie bei Hager finden, findet sich formal gesehen auch bei Osterwalder. Beide argumentieren mit der Demokratie, um ihre wissenschaftliche Position zu legitimieren, der eine mit nationaler Demokratie, der andere mit rationaler.

Ja, das ist richtig, bei beiden würde ich sagen, dass das Selbstillusionierung sei. Beide benutzen das typisch pädagogische

Hager und Osterwalder unterliegen einer pädagogik-typischen Selbstillusionierung.

sche Argumentationssyndrom, gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren. Das Osterwaldersche Problem ist ein Problem von Schulkultur und nicht von Pestalozzi-Kult. Und ob demokratisch oder wie auch immer gesonnene Menschen, die dieses in die pädagogische Version umsetzen können: Kindern Freiheit gewähren und Grenzen setzen, was wir demokratisch-liberal nennen; darum geht es. Diese Selbstillusionierung ist allerdings bei Hager noch viel deutlicher zu greifen.

Fazit aus dieser Selbstillusionierung?

Hier findet sich auch ein wichtiger Aspekt der Antworten auf die Frage, wozu

wir Geschichte der Pädagogik erforschen. Die geschichtliche Erfahrung belehrt uns darüber, was *unter bestimmten Bedingungen* Erziehung und Unterweisung zu bewirken vermögen und was nicht; welche *konkreten* Aufgaben ein Pädagoge verantworten kann und welche nicht; welche *weiterreichenden* Zuschreibungen – im Sinne von erhofften oder befürchteten Wirkungen – die Pädagogiker und die Professionisten zurückweisen oder welche sie berücksichtigen und welche sie akzeptieren müssen. Die geschichtliche Erfahrung belehrt uns nämlich vor allem darüber, dass es Nebeneffekte und Fernwirkungen pädagogischer Praxen gibt, die nicht durch ein einfaches Kausalitätsschema erklärbar sind, z.B. im Bereich von Einstellungen und Mentalitäten, in kulturellen Diskontinuitäten und in Prozessen sozialen Wandels. Denn Erziehungs- und Bildungsprozesse bewirken keine strikte Determination menschlichen Erlebens und Verhaltens, und sie bewirken keine eindeutige Reflexivität des (Selbst-)Bewusstseins, sondern sie bewirken vor allem Potentiale, deren Manifestationen in alltagsweltlichen Lebenszusammenhängen immer neue, jeweils zeit- und generationsspezifische Figurationen annehmen. Aus diesem Selbstverständnis einer kritischen Historischen Pädagogik ergibt sich auch eine Antwort auf die Frage, warum die Historische Pädagogik derzeit an den deutschen Hochschulen und Universitäten nur noch ausnahmsweise durch eine eigene Professur oder einen Lehrstuhl vertreten ist. Die überwiegende Mehrheit der KollegInnenschaft vertritt unpädagogisch-sozialwissenschaftliche oder atheoretisch-praktizistische Arbeitsgebiete und kann daher kein genuines Interesse an der Arbeit des Historikers haben: der Demontage von Selbstillusionierungen hinsichtlich der tatsächlichen oder nur behaupteten bzw. nur zugeschriebenen Wirkungen pädagogischen Handelns. Die geschichtliche Erfahrung soll uns, wie Burckhardt schrieb, "nicht sowohl klug (für ein andermal) als weise (für immer) werden" lassen (S. 10). Sie soll uns zu selbstkritischer Skepsis verhelfen: "Gewiss hat der wahre Skeptizismus seine Stellung in der einer Welt, wo Anfänge und Ende unbekannt sind und die Mitte in beständiger Bewegung ist" (ebd.). *Historia vitae magistra*.

III. Die Geschichte der Pädagogik in der LehrerInnen-Ausbildung

Gegenwärtig findet in der Schweiz im Anschluss an das Pestalozzi-Gedenkjahr eine Diskussion über die Bedeutung der Geschichte der Pädagogik für die Bewirkung eines historischen Bewusstseins in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern statt. Wie beurteilen Sie das Anliegen einer "Rehabilitation" der Geschichte der Pädagogik in der LehrerInnen-Ausbildung? Und wie sollte das Studium im Bereich der Historischen Pädagogik angelegt werden?

Beschäftigung mit Geschichte dient – so haben wir gesehen – der kritischen Aufklärung (auch) der Gegenwart, der Pflege von Geschichtskultur. Wer als Kulturträger und Kulturvermittler – und Lehr-

Wer als Lehrperson über die Geschichte der Schule und der pädagogischen Reformideen nicht Bescheid weiss, ist für seine Aufgabe nur eingeschränkt brauchbar.

kräfte sind vor allem *dies* – darin keine Kenntnisse und kein Verständnis hat, der ist eigentlich für seine Aufgabe nur eingeschränkt brauchbar – ungefähr so, wie ein Musiker, der keine Ahnung von Instrumentenbau, Kompositions- und Auführungsgeschichte und -praxis hat.

Gilt das auch für VolksschullehrerInnen?

Es gilt für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten und Altersstufen. Eine Lehrkraft sollte mindestens in dreierlei Hinsicht über geschichtliche Kenntnisse verfügen: (1) Über die Geschichte der Institution, in der sie tätig ist; denn hat der/die Betreffende keine Ahnung vom Auftrag und von den Funktionen, den Möglichkeiten und Chancen dieser Institution, ist eine kompetente Urteilsbildung im Rahmen der allfälligen lokalen schul- und bildungspolitischen Debatten und Reformvorhaben nicht möglich. (2) Über die Alternativen zur aktuellen Schul- und Unterrichtsorganisation, zur

Didaktik und Methodik, zu Schulkultur und Schulalltag im Lichte der alternativen Erfahrungen in diesen Bereichen, so wie dies die einschlägigen Überlieferungen und Darstellungen zur europäisch-amerikanischen Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts bereithalten. (3) Über die Veränderungen in den Lebenswelten der Kinder und Heranwachsenden, um ein wacheres Gespür dafür zu entwickeln, was heute im pädagogischen Auftrag und im pädagogischen Leben von Institutionen nicht mehr geleistet werden muss, nicht mehr geleistet werden kann und was an neuen Erfahrungsräumen und Lernkulturen eingeführt werden sollte.

Wie eignet man sich diese Kenntnisse an?

(1) Schul- und Unterrichtsgeschichte sowie Geschichte der Kindheit und Jugend kann man seminaristisch anhand von Texten, Bildern und sachkulturellen Überresten studieren. (2) Alternativen zu den "Selbstverständlichkeiten" der Wahrnehmung von Schule und Unterricht bahnt man am besten durch Exkursionen und die Erfahrung des Anderen an. (3) Und was die veränderten Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen angeht, bedarf es des direkten Kontakts mit Jugendämtern und Jugendhäusern, mit Kulturwerkstätten und Freizeittreffs, mit Sozialpädagogen, Beratern und Therapeuten.

Wenn sich jemand lesend in der Historischen Pädagogik orientieren wollte – was würden Sie für den Einstieg empfehlen?

Da die spezialistischen Untersuchungen sich für den Einstieg nicht eignen und zu den umfangreichen Quellenausgaben (der Verlage Schöningh und Klinkhardt) ja erst ein Schlüssel gefunden werden muss, kann die orientierende Lektüre mit Blankertz²⁰ beginnen, aber auch mit der älteren Einführung von Leser²¹. In den von mir herausgegebenen Studienbüchern zum 18. und zum 20. Jahrhundert sind geistes-, sozial- und pädagogik-geschichtliche Texte epochenspezifisch präsentiert worden.²² Aufschlussreich für die Pädagogische Anthropologie der Moderne und das moderne Verständnis der Kindheit ist das Buch von Snyders²³ und in *pädagogischer* Perspektive eher geeignet als die 'Geschichte der Kindheit' von Ariès. – Unerreicht ist die Darstellung des

gelehrten (höheren) Unterrichts und der Universitäten von Friedrich Paulsen.²⁴ Wer wissen möchte, welche anthropologischen Konzepte und Probleme der Ideen-, Theorie- und Wissenschaftsgeschichte zugrunde liegen, liest mit Gewinn die Problemgeschichte von März²⁵ oder – für die besonders wichtige und aufschlussreiche – europäische Reformpädagogik das Buch von Jürgen Oelkers²⁶. Die 'Geschichte der Erziehung' von Hans Scheuerl (Stuttgart 1985) bietet das, was der Titel verspricht, eher als das gleichnamige Buch von Tenorth (Weinheim/München 1988). Schliesslich konsultiert man immer mit Gewinn die 'Klassiker der Pädagogik'²⁷ und das 'Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte'²⁸.

Texte sind das eine. Das andere sind Historiker als akademische Lehrer, die die Quellen zum Sprechen bringen. Wo sie nicht vorhanden sind, wird sich in der Regel geschichtliches Bewusstsein nicht einstellen können: muss die Vergangenheit stumm, die Gegenwart unbegriffen und demzufolge Praxis beliebig bleiben. Wollen wir uns das eigentlich ausgerechnet für die Schulen und ihre Lehrerschaft leisten, also jene Institutionen und ihr Personal, durch die auch die Perspektiven unserer Zukunft modelliert werden? Doch wohl nicht.

1 Ich folge hier dem Konzept von Max Weber für die Konstruktion der "Gegenstände" geistes- und sozialwissenschaftlicher Forschung und Erkenntnis in seiner Abhandlung (1904): Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: Soziologie – Weltgeschichtliche Analysen – Politik. Hrsg. von Johannes Winkelmann. (Kröner Taschenausgabe, Bd. 229.) Stuttgart 1964 (u.ö.), S. 186–262, hier S. 202f.

2 Clifford Geertz: Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. Frankfurt a.M. 1987. – Ulrich Raulff (Hrsg.): Mentalitäten-Geschichte. Berlin 1987. – Victor Turner: Das Ritual. Frankfurt a.M./ New York 1989. – Heinz Dieter Kittsteiner: Was heisst und zu welchem Ende studiert man Kulturgeschichte? In: Geschichte und Gesellschaft 23 (1997), S. 5–27. – "Dichte Beschreibungen" an der Grenze von Sozial- und Bildungsgeschichte lieferten: Andreas Gestrich: Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung. Göttingen 1986. – Susanne Mutschler: Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen. Tübingen 1985. – Dazu von Ulrich Herrmann die Abhandlungen: Neue Wege der Sozialgeschichte und: Geschichte und Theorie, beide wieder abgedruckt in: Ders.: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Weinheim 1991, S. 271ff., 283ff.

3 Berühmt geworden unter dem Titel: Weltgeschichtliche Betrachtungen, hier zitiert nach der Kröner Taschenausgabe, Bd. 55, Stuttgart 1955 (u.ö.).

4 Dazu die Bände der Reihe: Theorie der Geschichte – Beiträge zur Historik, 11f. München 1977ff. – Die beste aktuelle Darstellung vom Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft und -forschung sowie von Arbeit und Amt des Historikers gibt Jörn Rüsen: Grundzüge einer Historik. Bd. I: Historische Vernunft - Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft; Bd. II: Rekonstruktion der Vergangenheit – Die Prinzipien der historischen Forschung; Bd. III: Lebendige Geschichte – Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen 1983–89.

5 Reinhard Koselleck/Wolf-Dieter Stempel (Hrsg.): Geschichte – Ereignis und Erzählung. (Poetik und Hermeneutik, Bd. V.) München 1973, darin vor allem: Hermann Lübke: Was heisst 'Das kann man nur historisch erklären'? S. 542–554. Auch dort der Ausgangspunkt von einem "befremdlichen", d.h. erklärungsbedürftigen Sachverhalt.

6 Johann Gustav Droysen: Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte. Zuerst 1857/1882. Hrsg. von R. Hübner, München 1937 (u.ö.), dort S. 422. Die "Historik" mit den zugehörigen Materialien jetzt in der histor.-krit. Ausgabe, hrsg. von Peter Leyh, 3 Bde. Stuttgart 1977.

7 Einleitung zum ersten Band seiner 'Deutschen Geschichte'. München 1980.

8 Michael Landmann: Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur. München/Basel 1961.

9 Ernst Cassirer: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Orig. ausg. New Haven 1944, dt. Übers. Frankfurt a.M. 1990.

10 So der Titel von Jörn Rüsens Arbeit über Droysen: Begriffene Geschichte. Genesis und Begründung der Geschichtstheorie J.G. Droysens. Paderborn 1969.

11 Erich Weniger: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung (1936). In: Ders.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hrsg. von Bruno Schonig. Weinheim/Basel 1990, S. 107–123.

12 Ulrich Herrmann: "Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang". Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft. In: Helmut Peukert/Haus Scheuerl (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. (Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft.) Weinheim/Basel 1991, S. 31–46.

13 Klaus Plake: Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. Münster i.W./ New York 1991. – Hans-Christian Harten: Kreativität und Utopie in der Pädagogik. Vorarbeiten zu einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels. Typoskr. Berlin 1996.

14 Jürgen Oelkers: Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung 24 (1984), S. 19–39.

15 Ulrich Herrmann. Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft.

In: Christoph Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974 (u.ö.), S. 283–289. Wiederabgedruckt in: Herrmann 1991, S. 67–91, hier S. 68f.

16 Vgl. über das Sachregister die einschlägigen Abhandlungen von Wilhelm Flitner in: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3: Theoretische Studien. Hrsg. von Ulrich Herrmann. Paderborn 1989.

17 Fritz Osterwalder: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Weinheim/Basel 1996.

18 Man muss in dieser Kontroverse diese Charakteristik der Arbeit von Fritz Osterwalder hervorheben, weil sonst der Eindruck entstehen könnte, es handle sich bei Osterwalders Attacke gegen die Pestalozzi-"Legende" um den "Bildersturm" eines zornigen jungen Mannes. Tatsächlich liegt hier das Ergebnis langjähriger Forschungen vor, die der Schweizerische Nationalfonds als Projekt an der Universität Bern finanzierte, bei denen es im Hinblick auf Pestalozzi zum ersten Mal um eine historisch-kritische Rezeptions- und Wirkungsgeschichte auf breiter Quellenbasis ging. Nicht die Lebensleistung Pestalozzis stand auf dem Prüfstand, sondern das, was nachweltsen aus ihr machten. Die Destruktion des "Mythos" bzw. der "Legende" könnte man auch als eine Verwahrung Pestalozzis gegen seine "falschen Verehrer" lesen.

19 Fritz-Peter Hager: Zur Problematik der "Entmythologisierung" Pestalozzis. In: Neue Pestalozzi-Blätter 2 Jg. (1996), H. 2, S. 18.

20 Herwig Blankertz: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.

21 Hermann Leser: Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit. 1. Bd.: Renaissance und Aufklärung im Problem der Bildung. München/Berlin 1925; 2. Bd.: Die deutsch-klassische Bildungsidee. Ebd. 1927.

22 Ulrich Herrmann (Hrsg.): Das Pädagogische Jahrhundert; Die Bildung des Bürgers; Neue Erziehung – Neue Menschen; Die Formung des Volksgenossen.

23 Georges Snyders: Die grosse Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich. Frz. orig. Paris (PUF) 1965, dt. Übers. Paderborn 1971.

24 Friedrich Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Reprint der zweibändigen 3. Auflage (1921). Berlin 1965.

25 Fritz März: Problemgeschichte der Pädagogik. 2 Bde. Bad Heilbrunn 1978/1980.

26 Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 3. Aufl. Weinheim/München 1996.

27 Hans Scheuerl (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. 2 Bde., 2. Aufl. München 1991.

28 Die Bände I und III–V (München 1987ff.), die die Frühe Neuzeit und die Zeit von 1800 bis 1945 umfassen.