

# Lernfeld Bildungsgeschichte

Autor(en): **Tosch, Frank**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

Band (Jahr): **15 (2009)**

Heft 2

PDF erstellt am: **28.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-901765>

## **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.

Geschichte lernt, ohne dass man vorab weiss oder konstruieren kann, wie je einzeln aus der Geschichte gelernt wird.

«Historia docet» wird dennoch immer neu thematisiert und behauptet. Trotz aller Kritik und aller schlechten Erfahrungen und trotz der Selbstkritik am Topos der «magistra vitae» versprechen die Historiker Orientierung, hier und heute, oft die bessere, meist sogar Aufklärung, und erfinden Historik, um die Normativität ihrer Erzählformen zu kontrollieren. Diese Praxis ist wahrscheinlich deswegen so stabil und immer neu begründet, weil offenbar

auch Historiker meinen, sich pragmatisch legitimieren zu müssen, den Mut zur Esoterik nicht haben, sich also nicht eingestehen, dass sie die Verwendungskontexte ihres Wissens nicht kontrollieren können, deshalb auch mit dem Vorwurf der falschen Verwendung und der Bedrohlichkeit der normativ unkontrollierten Erfahrung nur schwer leben können. Für die Qualität der Erkenntnis und die Qualität einer guten Geschichte ist diese Pragmatik allerdings belanglos, nicht selten schmälert sie das Vergnügen, vor allem dann, wenn man das Lernen pädagogisiert.

## Lernfeld Bildungsgeschichte

■ Frank Tosch

Hans-Georg Herrlitz stellte 1986 in der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* fest, dass historische Untersuchungen zum Bildungswesen veröffentlicht werden «aus dem aktuellen Interesse heraus, historische Einsichten für unsere Gegenwart und unsere Zukunft fruchtbar zu machen. Wir wollen aus historischer Einsicht wenn schon nicht weise werden für immer, so doch ein wenig klüger für den Augenblick, – was denn sonst sollte der Sinn unserer Beschäftigung mit Geschichte sein?» (Herrlitz 1986/2001, S. 257).

In dieser Perspektive vertreten Karl Knoop und Martin Schwalb unter der Überschrift «Über den Sinn und die Notwendigkeit von Geschichte der Pädagogik in unserer Zeit» die Auffassung: «Ohne eine angemessene historische Dimension bliebe die Pädagogik als Wissenschaft ein Torso oder werde dazu» (Knoop/Schwalb 1981/1994, S. 18). In ihrem Beitrag umreißen sie ihr analytisches Programm, wenn sie das Selbstverständnis der Pädagogik und historische Fragestellungen zu klären versuchen und hierzu drei Grundmotive abbilden:

- Historische Pädagogik als Hilfe bei der Lösung von Praxisproblemen;
- Historische Pädagogik als kritische Analyse und Würdigung von Lebenslauf und Lebenswerk bedeutender Pädagoginnen und Pädagogen;
- Auseinandersetzung mit der Geschichte – Hilfe für ein Denken «über den Tag hinaus» (vgl. ebd., S. 20ff.).

Ich fokussiere diese Gliederung auf meine Vorlesung zur «Geschichte abiturvorbereitender Bildung im 19. und 20. Jahrhundert» und versuche exemplarisch an diesem Segment der Bildungsgeschichte aufzuzeigen, warum es notwendig ist, nicht auf die Kenntnis der Ideen und der sozialgeschichtlichen Wirklichkeit zu verzichten, die weithin mit dem Gymnasium identifiziert werden. Drei einflussreiche Aspekte führen an die Sinnfrage heran:

1.) Kann der Erziehungswissenschaftler eine tragende Definition von *Wissenschaftspropädeutik* entwickeln und der Lehrer Schule und Unterricht in

der gymnasialen Oberstufe gestalten, wenn heute vielfach eher ahistorisch mit der blossen Formel vom wissenschaftspropädeutischen Denken und Handeln operiert wird?

2.) Kann der Pädagoge *studienvorbereitend* wirken, wenn die Institution Gymnasium allenfalls mit der Geschichte der eigenen Schule identifiziert wird? Liegt in der historischen Auseinandersetzung nicht vielleicht auch ein Funke Hoffnung, besser zu verstehen, warum diese Schulen so geworden sind, wie sie sind?

3.) Kann der Lehrer heute eine *vertiefte Allgemeinbildung* vermitteln und zugleich berufsorientierend auf eine sich ausdifferenzierende Wissenschafts- und Arbeitswelt wirken, ohne selbst ein breites Verständnis von *allgemeiner Menschenbildung* gewonnen zu haben? Wo sind die personalen und thematischen Ankerpunkte der schulischen Identifikation, um kompetent Enkulturation, Qualifikation, Sozialisation und Personalisation in den Mittelpunkt der täglichen pädagogischen Bemühungen zu rücken? Hierzu gehört, auch nach den Akteuren, den Lehrern und Schülern, im Geschichtsverlauf zu fragen.

An den Themen der Vorlesung sollen historisch konkrete Antwortmuster aufgezeigt werden. Diese bieten einen Reflexionskontext darüber nachzudenken, welche Merkmale von Kontinuität und Wandel beim Gymnasium als Inbegriff höherer Schulbildung in seiner neuzeitlichen Geschichte erkennbar werden. Vorsichtig füge ich jeweils hinzu, dass sich aus dieser Sicht vielleicht Thesen formulieren lassen, um in den aktuellen Debatten zur Reform von Schule und Unterricht reflektierter und abgesicherter zu Antworten zu kommen.

Friedrich Paulsen schrieb 1884: «Wenn das Leben eines Volkes nicht in einem zusammenhanglosen Nacheinander von Zufällen besteht, wenn in ihm wie in einem Einzelleben, Zusammenhang und Konsequenz ist, so muss es möglich sein, durch Beachtung der Richtung, in welcher die zurückgelegte Wegstrecke verlief, auf die Richtung der Fortsetzung Folgerungen zu ziehen» (Paulsen 1884/1885, S. V).

Folgt man dieser Grundintention in einer Vorlesung, dann wird deutlich, dass es nicht allein um einen rasch erlernbaren Abriss historischer Daten, Fakten, Pläne und Argumentationen geht, die als unabänderbarer Wissensstoff nach Hause getragen und so auch wieder vergessen werden können. Nein, auch die Geschichte der zum Abitur führenden Bildungseinrichtungen sollte als Ausschnitt eines unabgeschlossenen Prozesses gesellschaftlicher Auseinandersetzungen begriffen werden. In dieser Unabgeschlossenheit liegt die Chance, Geschichte auf die Möglichkeiten künftiger Entwicklungen hin zu prüfen. Um dabei jedem praktizistischen Geschichtsverständnis vorzubeugen, werden unterschiedliche Zugänge zur Schulgeschichte analysiert, in denen sich die Varianz und Akzentsetzung in den Urteilen und Bewertungen widerspiegelt. Erst die Kopplung ermöglicht es, zu einer hinreichend sachgerechten historischen Einordnung und Entwicklungsdarstellung von Schule und Unterricht zu gelangen und erst hierauf nach Impulsen und Erfahrungen für den aktuellen Schulreformprozess zu fragen.

Kurzum, die Gegenwart ist in vielschichtiger Weise mit Spannungen und Problemen beladen, die nur verstehbar werden, wenn diese selbst als historisch geworden begriffen werden. Historische Verwurzelung und Vernetzung aufzuhellen wird damit aber nicht nur ein verstehbarer Blick auf Prozesse von gestern schlechthin, sondern wird meist lautloses Moment der Teilhabe des Verstehens und Be-

wältigens des aktuellen Problems an sich. Anders gesagt, die historische Gewordenheit ist konstitutives Merkmal eines jeden pädagogischen Problems. In dieser Geschichtlichkeit liegt die Chance, nicht *die* Antwort pragmatisch zu finden, wohl aber das Bewältigen als reflektierte Auseinandersetzung mit der Sache zu begreifen. Das ist für pädagogisches Nachdenken selbst dann von grossem Wert, wenn sich das Problem und seine Lösungsansätze ausschliesslich aus der historisch konkreten Situation und nicht als «transportiertes Problem» in die Gegenwart darstellen. Allein Antwortsplitter auf die Frage, welche Momente zu einem pädagogischen Erfolg oder Scheitern zu einem bestimmten Zeitpunkt geführt haben, filtern einen Erfahrungserwerb, der in einer ganz anderen Problemdefinition unserer Tage hilfreich sein kann. Und zwar nicht als unmittelbare Lösung, wohl aber als Katalysator für Problemverstehen und Lösungsstrategien. Dieses Potenzial sollte im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs nicht gering geschätzt werden.

#### Literatur

- Herrlitz, Hans-Georg: Aus Geschichte lernen? (1986). In: Hans-Georg Herrlitz: Auf dem Weg zur Historischen Bildungsforschung. Weinheim/München 2001, S. 257–267  
 Knoop, Karl/Schwalb, Martin: Einführung in die Geschichte der Pädagogik (1981). Heidelberg/Wiesbaden 1994  
 Paulsen, Friedrich: Vorwort (1884). In: Friedrich Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf deutschen Schulen und Universitäten: vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Leipzig 1885, S. V–VIII

## Vom Lernen aus der Geschichte der Erziehungsgeschichten

■ Ulrich Wiegmann

**E**rziehungs-, Bildungs- oder Pädagogikgeschichten haben mittlerweile selbst eine Geschichte, die man spätestens mit der 1779 erschienenen Arbeit von Karl Ehregott Mangelsdorf beginnen lassen kann. Wenn aus Geschichte(n) gelernt werden kann oder soll, warum nicht auch aus dieser?

Halten wir uns an Mangelsdorf und glauben ihm vorerst, dass «die Alten» «so tief» (oder skeptisch bis zynisch: so flach) zu «speculiren» vermochten «wie wir» (ebd., S. 5) und nehmen wir dies als Aufforderung zu sichten, was die Schreiber der grossen Erzählungen (vgl. Wiegmann 2008) über den Nutzen ihrer Werke dachten.

Aus ihnen lernen sollten bekanntlich und un-nachgiebig *erstens* angehende Lehrer. Viele Autoren waren überzeugt davon, dass ihre Geschichten zu helfen vermögen, Anschluss an das traditionelle Berufsethos zu finden, aber auch an den Erfahrungen der Alten zu partizipieren. Dittes erklärte nüch-

terner als die meisten Pädagogikgeschichtsschreiber seiner Zeit, dass die Beschäftigung Mut machen könnte, die Mühsal und die Bedrängnisse des Berufes erfolgreich zu meistern. Er teilte zudem die Überzeugung, dass die Geschichte als «Richterin der Wahrheit» fungiere, denn sie zeige, was sich bereits bewährt oder als falsch erwiesen habe (vgl. Dittes 1871, S. 10). Ein unmittelbarer Nutzen «in gewöhnlichem Sinne» wurde nirgends behauptet (vgl. Kellner 1877, S. 2). Kappes bekräftigte 1898, dass die Geschichte der Pädagogik für den Beruf bilde, indem sie die Urteilskraft, Umsicht, Besonnenheit und Gründlichkeit befördere (Kappes 1898, S. 12). Eine Sichtung weiterer Erziehungsgeschichten lässt rasch erkennen, dass im Laufe des 19. Jahrhunderts die Bedeutungszuschreibungen gleichsam standardisiert wurden. Reble fasste schliesslich den bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts erreichten Konsens zusammen, wenn er schrieb, dass es der Geschichte der Erziehung vor allem um eine «Horizontenerhellung» zu tun sei, «um eine Klärung der Möglichkeiten, Konsequenzen und Grenzen des erzieherischen