

Historische Bildungsforschung und ihre erziehungswissenschaftlichen Perspektive

Sabine Reh & Joachim Scholz

Für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die – so wie wir – in einem außeruniversitären Forschungsinstitut, einem „Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation“ historische Bildungsforschung betreiben, mutet die Frage danach, was der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur historischen Bildungsforschung ist, fast ein wenig merkwürdig an, werden wir doch zumeist gefragt, was wir eigentlich mit einer historiographischen Perspektive beitragen zum relevanten Wissen, das die (empirische) Bildungsforschung und die Erziehungswissenschaft ohne uns und unsere Perspektive bereitstellen können. Als Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker stehen wir häufig unter einem Rechtfertigungsdruck und müssen stets von Neuem argumentieren, warum es sinnvoll ist, dem Bildungssystem und auch der Bildungsforschung ein Gedächtnis zu geben und dem Wissen über Bildung eine historische Tiefendimension zu verleihen. Der Legitimationsdiskurs ist nicht neu und spiegelt ein manchmal auch geringes Selbstbewusstsein oder eine Neigung zur Klage in der Subdisziplin. Dementsprechend finden sich schließlich in Abständen immer wieder Beiträge in verschiedenen bildungshistorischer Zeitschriften und Vorträgen zu unterschiedlichen Anlässen, die sich der Frage widmen, was an bedeutsamem Wissen die Historische Bildungsforschung eigentlich liefert, was ihre Arbeit rechtfertigt (z.B. Priem 2006; Jacobi 2007; Tenorth 2008). Und gegenüber der Beschreibung einer sich einem schnellen Nützlichkeitspostulat entziehenden Bildungsgeschichte, die Marc Depaepe (2010) in seinen „Zehn Geboten der Historischen Bildungsforschung“ lieferte (interessanterweise allerdings zunächst und plakativ in einer dem christlichen Glauben entlehnten Form dargeboten), musste in einer Replik – nun vor den „Todsünden“ der Historischen Bildungsforschung warnend – Tenorth ausdrücklich noch einmal das historische Handwerk, ein Forschungshandwerk, betonen, um damit die relative Unabhängigkeit der Bildungshistoriographie von außerwissenschaftlichen Nützlichkeitsabwägungen zu stärken (Tenorth 2010).

Nun wird uns die Frage angesichts der Entwicklungen im Feld der Bildungsforschung anders gestellt: Warum ist ein Bezug der Bildungshistoriographie auf die Erziehungswissenschaft, genauer: auf ein ausdrücklich erziehungswissenschaftliches Wissen und damit aber auch auf eine Verankerung in den entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Abteilungen oder Instituten von Bedeutung? Tatsächlich – und das ist die These, von der wir im Folgenden, selbstverständlich historisch argumentierend, überzeugen wollen

– liegt das besondere Potenzial der Historischen Bildungsforschung gerade in diesem starken inhaltlichen Bezug auf ein spezielles Gegenstandsfeld, der sich allerdings heute nur als eine Historisierung dieses Gegenstandes und seiner Erkenntnisweisen selbst vollziehen kann. Dazu werden wir in einem ersten Schritt skizzieren, in welcher Weise eine Tradition historischen Wissens als in der Lehreraus- und -weiterbildung zu vermittelnde pädagogische Erfahrungen sich ausbildete und wie solches Wissen gesammelt wurde. In einem zweiten Schritt wird kurz nachgezeichnet, was das nicht heißen sollte: Verzicht auf ein Forschungshandwerk. Und im letzten Schritt wird vor diesem Hintergrund dann dafür argumentiert, dass Bildungshistoriographie so betrieben werden sollte, dass das pädagogische Wissen und seine Erzeugung an unterschiedlichen Orten ebenfalls zum Objekt ihrer Betrachtung wird. Eine Bildungshistoriographie in erziehungswissenschaftlicher Perspektive würde so dazu beitragen, dass die Bildungsforschung sich nicht abtrennt von ihrer Geschichte, diese vielmehr als Bestandteil ihres wissenschaftlichen Diskurses gelten lässt. Historisierung würde – wie Hagender (2001, S. 13 und S. 30) fordert – zum epistemischen Standard auch der Bildungsforschung werden.

I

Etwa um die vorletzte Jahrhundertwende, als in einem zweiten Anlauf die Erziehungswissenschaft sich als universitäre Disziplin zu etablieren begann (Horn 2003), entstand eine größere Zahl historischer Studien zur Schule und zum (Fach-)Unterricht. Die Autoren waren vielfach (noch) keine Erziehungswissenschaftler, sondern sind sehr häufig im Kreis praxis-reflektierender gelehrter Schulmänner auszumachen. Zu diesem klassisch gewordenen Typ pädagogischen Spezialistentums, den über das 19. Jahrhundert hinweg der Prozess der Herausbildung eines differenzierten Schul- und Erziehungssystems aus ursprünglich zumeist geistlichen Schulaufsichtsämtern hervorgebracht hatte, zählten Seminardirektoren an Lehrerbildungsanstalten, wie Carl Kehr (1830-1885), Karl Heilmann (1857-1949), aber auch Gymnasialrektoren und Lehrer, wie Karl Adolf Schmid (1804-1887) mit seiner mehrbändigen „Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit“ (ab 1884) oder Paul Schwartz (1853-1940), dessen Arbeiten zu den preußischen Gelehrtschulen und zum Abiturientenexamen Quellen erschlossen, die zu Teilen durch Kriegseinwirkungen heute verloren sind. Die wenigsten Verfasser bekleideten, wie Ludwig Seyffarth, der Herausgeber der „Pestalozzi-Studien“, noch kirchliche Ämter. In ihrer schulhistorischen Publizistik zogen sie mit detailgenauem Blick und in Kenntnis der Wege praktischer Schulreform mitsamt den verschiedenen Innovationen zur Bildungsvermittlung Bilanz über die zurückliegenden Jahrhunderte. Darunter waren Werke mit enzyklopädischem Anspruch, aber auch Detailstudien. Eine historische Ausarbeitung beispielsweise, wie sie der Halberstädter

Rektor Carl Hey 1889 über „Die Methodik des Schreibunterrichts in ihrer geschichtlichen Entwicklung“ vorlegte, verblüfft noch heute sowohl in der Breite und Vielfalt der Quellenbasis als auch in ihrer tiefenscharfen Fokussierung einzelner methodischer Ansätze, die der Autor über einen Zeitraum von immerhin 400 Jahren rekonstruierte (Hey 1889).

Das Interesse bei dieser und vielen weiteren historischen Studien – hier sei nur noch auf die seit 1911 erscheinende Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts hingewiesen – galt weniger den komplexen sozialen Hintergründen, die die Entwicklungen beeinflusst hatten, als der Darstellung des historischen Vorgangs, abgeleitet aus dem Wirkungsfeld relevanter Akteure und der Verwaltungsinstanzen. Die entstehenden Schriften waren – wie die Untertitel belegen – in erster Linie zum Gebrauch in der Lehrerbildung bestimmt, sie dienten aber gleichzeitig der Bündelung, Tradierung und Kritik des akkumulierten praktischen pädagogischen Wissens. Es ging etwa darum, den Schulpraktikern darzulegen, mit welchen Vor- und Nachteilen die zu Zeiten angewendeten, verworfenen und zum Teil dann wieder Konjunktur gewinnenden Methoden und Praktiken behaftet waren, wobei der Gedanke zunehmender Methodisierung und Rationalisierung den Gang der Darstellung zumeist leitete.

II

Bildungsgeschichtliche Fragestellungen haben sich aus dem Bedürfnis herausgebildet, eine pädagogische Systematik zu entwickeln, die Gegenstände der eigenen Disziplin zu ordnen und sich über die Grenzen des Faches Pädagogik Gewissheit zu verschaffen. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik als maßgebliche Richtung seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert pflegte ganz in diesem Sinne die historische Fragestellung weiter und sorgte für eine bevorzugte Stellung der Bildungsgeschichte mit dem Argument, dass alles Gegebene geworden, jeder Gegenstand mithin seine Geschichte hatte und daher ein Verständnis der Gegenwart nicht ohne Kenntnis der Vergangenheit gelingen könne. Von dieser Sicht und Überzeugung ausgehend, wurde Pädagogik stets zugleich systematisch und historisch zu vermitteln gesucht (vgl. Böhme/Tenorth 1990, besonders S. 11f.).

Referenzpunkte der pädagogischen Geschichtsschreibung waren nicht erst zu dieser Zeit, sondern schon im 19. Jahrhundert das Werk und das Leben großer „Schulhelden“ vergangener Tage. Doch unter der Ägide der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurden die Werke und Gestalten der pädagogischen Klassiker die Fixpunkte der systematisierenden Selbstversicherung, wobei die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung noch für gesteigerte Vorbildproduktion sorgte. Bekenntnishaft beschrieb Herman Nohl in einem zwei Jahre vor seinem Tod erschienenen, an Studierende gerichteten Bändchen

„die Geschichte der Pädagogik, wie ich sie wiederholt in meinen Vorlesungen dargestellt habe, als systematische Entwicklung der pädagogischen Grundgedanken im Zusammenhang der Zeiten und inspiriert von den großen Erziehergestalten“ (Nohl 1958). Auch der mit über 500 Seiten gewichtigste Teilband des Gesamtwerkes von Wilhelm Flitner, die „Studien zur Bildungsgeschichte“, zeigt deutlich, dass die inhaltliche Schwerpunktsetzung auf die von Klassikern aufgeworfenen erziehungphilosophischen Fragen zulasten des quellengesättigten und kontextualisierenden Vorgehens gehen musste (Flitner 1985). Trotz aller Verdienste um die Bildungsgeschichte wirkte sich die Neigung, das Walten großer Männer als alleiniger Impulsgeber des historischen Prozesses darzustellen, verheerend auf das Image der Subdisziplin aus.

Eine „realistische Wendung“ (Roth 1964), die vor mehr als 50 Jahren auch unser Feld ergriff, war bekanntlich die Reaktion auf diese Lage. Sie führte zu einer weiteren Kontextualisierung bildungsgeschichtlicher Themen, zunächst v. a. in ihren gesellschaftsgeschichtlichen Zusammenhängen, später zur Diversifizierung der Ansätze und zu einem grundlegenden Wandel des Selbstverständnisses der Subdisziplin, die sich nunmehr in deutlicher Anlehnung an geschichtswissenschaftliche Methoden statt als „Historische Pädagogik“ als „Historische Bildungsforschung“ oder als „Pädagogische Historiografie“ bezeichnete. In Depaepes schon zitierter Stellungnahme markiert das erste „Gebot“ eben diesen geschichtswissenschaftlichen Anspruch: „The history of education is history“. Das zwischen 1987 und 2005 erschienene „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ spiegelt in den Hauptkapiteln jedes Bandes die inhaltliche und methodologische Umorientierung, die die älteren ideengeschichtlichen und biographischen Zugänge abgelöst hat. Hier wird die Geschichtlichkeit gesellschaftlicher Institutionen wie der Familie, der Schule und der anderen pädagogischen Einrichtungen betont und eine Vorstellung von der Entwicklung der ‚Erziehungswirklichkeit‘ in Abhängigkeit von den gesellschaftlich wirksamen Faktoren wie Machtkonstellationen, Modernisierungsprozessen usw. vermittelt. Die Denkgebäude der Klassiker und Säulenheiligen waren dabei allenfalls noch am Rande von Belang. Das „Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte“ flankierte diese immer auch um den empirischen Befund bemühte Herangehensweise.

III

Historische Bildungsforschung kann sich nicht damit begnügen, zu Systemfragen des Bildungswesens aus sozialhistorischer Perspektive zu forschen. Erst auf dieser Grundlage allerdings wurde es sinnvoll und gewinnbringend, bestimmte, oft kulturwissenschaftlich genannte, historische Fragestellungen zu verfolgen, auch wenn die zunehmende Dynamik manchmal Anlass zur Sorge um Profilverluste nach sich zog. Bildungshistoriographie stellt auch historisch-

epistemologisch orientiert Fragen nach vielem, was in der Bildungsforschung selbstverständlich zu sein scheint; sie historisiert also umfassend, z.B. auch solche Konzepte wie das der „Leistung“ oder die Praxis des Beobachtens und Diagnostizierens, des Lehrens und nicht zuletzt die der Gewinnung und des Zirkulierens pädagogischen Wissens sowie des Umganges damit (z.B. Berdelmann/Reh/Dinkelaker 2015; Reh/Ricken 2018). Das zeichnet die Historische Bildungsforschung als Teil der Erziehungswissenschaft aus.

Basiert nun also das spezialisierte Wissen über besondere ‚Gegenstände‘ auf einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive der historischen Bildungsforschung, gewinnt sie dieses Wissen also gerade als Teil der Erziehungswissenschaft, so lernt sie eben ihr Forschungshandwerk und einen weiten Blick von der Geschichtswissenschaft. Auch wenn sie keine historistische Position vertritt, nimmt sie doch Relativierungen vor. Auch dazu ist sie von der Geschichtswissenschaft angeregt worden. Sie interessiert sich für globale Betrachtungsweisen und für Vergleiche und gerade, wenn sie bestimmte, anscheinend gesetzte Entitäten, (z.B. den Nationalstaat) historisierend zwar nicht auflöst, aber eben doch nicht mehr als ‚natürlich‘ setzt, zwingt sie dazu, nach transnationalen Phänomenen zu suchen oder Fragen nach der Periodisierung neu zu formulieren und sich an diesem Punkt nicht naiv auf herkömmliche und unhistorische Sichtweisen der Bildungsforschung zu verlassen.

Weitgehend enig scheint man heute unter Bildungshistorikerinnen und Bildungshistorikern darin, dass ein ideen-, sozial oder kulturwissenschaftlich orientierter Blick in die Geschichte des Bildungswesens, in die Geschichte von Bildung, Erziehung und Sozialisation nicht etwa im Sinne einer Anleitung darüber aufklärt, was als richtig gelten kann und wie man heute handeln sollte. Viele Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker gehen allerdings davon aus, dass beginnend mit einer Diagnose gegenwärtiger Problemlagen und Problemstellungen im Feld von Erziehung und Bildung Blicke auf Vorgeschichten und Transformationen, auf Kontinuitäten und Diskontinuitäten doch erhellend sind, um unsere Interpretation der gegenwärtigen Probleme verändern zu können. So könnte man etwa vor dem Hintergrund eines ausufernden Heterogenitätsdiskurses in der gegenwärtigen Gesellschaft und in der Erziehungswissenschaft fragen, seit wann es eigentlich einen entsprechenden Diskurs im Bildungswesen gibt, was mögliche Gründe und Kontexte seines Entstehens sind und was mit dem bestimmten Begriff zu einem bestimmten Zeitpunkt begonnen wurde, bezeichnet zu werden. Historisch zu klären wäre überdies, wie das, was heute unter Heterogenität in der Erziehungswissenschaft und auch unter professionellen Pädagoginnen sowie Pädagogen verstanden wird – nämlich unterschiedliche Lernvoraussetzungen und -bedingungen des Einzelnen – davor wahrgenommen wurde, oder ob es davor, z.B. in den Schulen, keine entsprechenden Probleme oder kein entsprechendes Problembewusstsein gab. Auf diese Weise macht die historische Perspektive sichtbar, dass es keine einfachen Unterscheidungen und Bewer-

tungen gibt: hier gute Pädagogik, dort schlechte Schule, hier Binnendifferenzierung, dort Selektion, hier Individualisierung, dort Normalisierung. Vielmehr wird erkennbar, wie genau diese unterschiedlichen ‚Lösungen‘ zusammenhängende Reaktionen sind und in gewisser Weise das Bildungssystem und seine Funktionsweise selbst abbilden. So wird zudem deutlich, dass, wenn wir – etwa angeregt durch die politischen Entwicklungen – historische ‚Wurzeln‘, z. B. der Inklusionsdebatten und -forderungen, erforschen wollen, davon Abstand nehmen müssen, immer schon zu wissen, was die beste Lösung ist, nämlich (um bei dem angeführten Beispiel zu bleiben), dass Inklusion in einem bestimmten Verständnis das Ziel ist, auf das hin das Schulwesen sich entwickelt. Solche historiographischen Blicke verändern unsere Interpretationen zeitgenössischer Problemlösungen unter anderem gerade deshalb, weil sie diese nicht als logische Folge einer immer schon bestehenden bzw. in genau dieser Form zutage liegenden Vorgeschichte sehen, nicht als Etappen in einem teleologischen Fortschrittsprozess. Unsere historische Forschung zeigt im besten Falle, wie Sichtweisen, wie ‚Lösungen‘ für etwas entstanden sind, wie es auch ganz anders hätte sein können, welche Implikationen eine Sichtweise hat, die etwas als Problem definiert und welche Voraussetzungen damit gemacht werden. Eine entsprechende Forschungsarbeit könnte neue Perspektiven für bestimmte Bildungsfragen eröffnen – aber diese dann beratend zu vertreten, ist eine andere Art der Tätigkeit, als historische Bildungsforschung zu betreiben.

Die Historische Bildungsforschung profitiert davon, auch Erziehungswissenschaft zu sein bzw. eine explizit erziehungswissenschaftliche Perspektive einzunehmen. Als Erziehungswissenschaft erforscht sie längerfristig stabile ‚Gegenstände‘ – Institutionen, wie z. B. die Schulen, aber vor allem auch Konzepte und Ideen, pädagogische Praktiken, die Disziplinierungstechniken so gut wie die Lehrpraktiken – mit einem spezifischen Blick auf die Transformationen über lange Zeiträume.

Sabine Reh, Prof. Dr., ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Wissenschaftliche Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Joachim Scholz, Dr. phil., ist Leiter des Forschungsbereiches der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Literatur

- Böhme, Günther/Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Depaepe, Marc (2010): The ten commandments of good practices in history of education research. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 16, 1, S. 31-34.
- Flitner, Wilhelm (1985): Studien zur Bildungsgeschichte. (Besorgt und mit einem Nachwort versehen von Karl Erlinghagen unter Mitarbeit von Martina Krüger). Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Hagener, Michael (2001): Ansichten der Wissenschaftsgeschichte. In: Hagener, M. (Hrsg.): Ansichten der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt am Main: Fischer, S. 7-39.
- Hey, Carl (1889): Die Methodik des Schreibunterrichts in ihrer geschichtlichen Entwicklung. In: Kehr, C. (Hrsg.): Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Viertes Band: Geschichte des Unterrichts in den technischen Fertigkeiten in der Volksschule. Gotha: Verlag von E. F. Thienemanns Hofbuchhandlung, S. 1-157.
- Horn, Klaus-Peter (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jacobi, Juliane (2007): Lektüre schützt vor Neuentdeckung: Zur Funktion der historischen Bildungsforschung für die Erziehungswissenschaft. In: Brumlik, M./Merkens, H. (Hrsg.): bildung – macht – gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 43-58.
- Nohl, Herman (1958): Erziehergestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Priem, Karin (2006): Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 12. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 351-370.
- Roth, Heinrich (1964): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 179-191.
- Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.) (2015): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehungsgeschichte und Transformation eines pädagogischen Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Die Notwendigkeit der historischen Bildungsforschung für die Erziehungswissenschaft. Festvortrag anlässlich des Festaktes des Instituts für Erziehungswissenschaft und der Humanistischen Fakultät zur Verabschiedung von Prof. Dr. Hanno Schmitt. Universität Potsdam, am 6. Februar 2008. o. O. [Potsdam]: Selbstverlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Zehn Gebote – aber wer schreibt den Katechismus? In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 16, 1, S. 47-49.