

Argumente aus der historisch-philosophischen Bildungsforschung

Heinz-Elmar Tenorth

Im Programm der Berliner Tagung zur Methodenausbildung und für die Rollenverteilung im abschließend geplanten Podium waren die historische Bildungsforschung und die Erziehungsphilosophie unter dieser Einheit suggerierenden Etikettierung angekündigt. Zumal für das Podiumsgespräch hatte das nur arbeitspragmatische Gründe, reduzierte man so doch die Zahl der Redner. Denn selbstverständlich gingen auch die Veranstalter davon aus, dass die historische und die philosophische Bildungsforschung zwei verschiedene, in ihren Programmen und ihrer Praxis deutlich unterscheidbare „Methoden“ der Bildungsforschung repräsentieren. Sie sind beide unentbehrlich und in ihrer Spezifik unterscheidbar, zugleich werden sie auch nicht zufällig in der Wahrnehmung komplexer Methodenprogramme häufig relationiert, denn sie sind in gewisser Weise beide sowohl „historisch“, also an der „Historizität“ ihres Themas und d. h. an seiner Verankerung in spezifischen Zeit- und Sozialstrukturen interessiert, als auch „philosophisch“, weil sie in je spezifischer Form einen reflexiven, distanziert beobachtenden Blick auf ihre eigene Praxis und auf die Wirklichkeit werfen, die sie rekonstruieren und analysieren, kritisieren und begründen. In ihrer methodischen Praxis müssen sie aber je für sich betrachtet werden.

Philosophische Bildungsforschung

Das Thema der philosophischen Bildungsforschung ist zunächst die Praxis der Wissenschaft, die in unterschiedlicher Methodik untersucht wird: Dominant sind Formen der Beobachtung, und zwar reflexiv und analytisch, kritisch und z. T. sogar empirisch, wie z. B. in der Wissenschaftsforschung oder der empirischen Gerechtigkeitsforschung oder in der phänomenologischen Arbeit. Primär regieren aber analytische Verfahren, in denen Begriffe und Konzepte, Methoden, Modelle und Theorien der erziehungswissenschaftlichen Forschung zum Thema werden, und zwar – in der Tradition der Kantischen Kritiken – in epistemologischer Wendung genauso wie in der Argumentation praktischer Philosophie. Dabei werden die disziplinären Praktiken untersucht, in denen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (die relationiert, aber nicht identisch sind) ihre Themen untersuchen, in ihrer Struktur und in ihren Leistungen, in ihren Folgen und Defiziten.

Gleichzeitig macht sich die philosophische Bildungsforschung selbst zum Thema, einerseits in der immer neuen Auslegung der Traditionen, in denen die

unterschiedlichen traditionellen und historischen Erziehungsphilosophien international präsent sind, ihre je eigene Version der grundlegenden Begriffe und Konzepte, Methoden und Theorien der Erziehung überliefern und zur Verwendung anbieten, andererseits in der kritischen Auseinandersetzung der Erziehungsphilosophien untereinander und mit den eigenen und allgemeinen Programmen, die sie für die Erziehungsphilosophie und die Erziehungsforschung anbieten, als Metatheorie also. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft wird dann, wenn auch nicht überall im Konsens über diesen Status, als die für diese Fragen des Allgemeinen ausdifferenzierte Spezialreflexion in der Erziehungswissenschaft betrachtet werden. Solche metatheoretischen Kontroversen haben, auch im Anschluss an allgemeine wissenschaftstheoretische Programme und Kontroversen, eine Zeit lang die philosophische Debatte in der Erziehungswissenschaft dominiert und wechselseitige positionelle Kritik erzeugt. Diese Kontroversen sind heute historisch, schon weil die Geltung von „Kritik“ als Argument, gleich ob als Kritik an Theorien oder an Lebensformen, an Disziplin Konzepten und Forschungsprogrammen, in ihrem früher selbstbewussten Gestus problematisch geworden ist, aber auch, weil die allgemeinen Referenztheorien gegenüber den besonderen Aufgaben der Erziehungsforschung nicht hinreichend aussagekräftig waren.

Die aktuelle Praxis der Erziehungswissenschaft, so kann es die Philosophische Bildungsforschung zeigen, hat nämlich neben und in ihrer systematischen Gestalt auch ihre eigene Historizität und Sozialität, gesellschaftliche Prägung und kulturelle Relativität. Die dominierenden Konzepte und Begriffe, Methoden und Praktiken des Umgangs mit der Erziehungswirklichkeit sind z. B. eindeutig kulturalistisch, etwa genderspezifisch oder eurozentrisch, präformiert; sie sind auch historisch, denn sie haben eine durch ihre Praxis selbst genuin erzeugte und variierte Zeitlichkeit, also Fortschritt und Rückschritt im Prozess der Erkenntnis, Erzeugung von Obsoleszenzen bei Theorien und Methoden (wer propagiert heute noch Behaviorismus oder „Aktionsforschung“?), Anfälligkeit für Moden, wie sie auch in den Humanwissenschaften generell auftreten, und den damit immanent drohenden Verschleiß, aber auch erstaunliche Stabilitäten. Der Bildungsbegriff z. B. ist in der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft offenbar nicht auszurotten, trotz aller Schwächen, die man seit 200 Jahren für ihn konstatiert, ja er hat allmählich sogar eine Rezeptionsgeschichte im außerdeutschen, z. B. nordeuropäischen, angelsächsischen oder asiatischen Erziehungsdiskurs. Immer neu muss die Bildungs- und Erziehungsphilosophie, und das gilt international, auch das Legitimationsproblem ihrer Praxis aufnehmen und z. B. von Schulpflicht bis Professionalisierung, angesichts von Pädagogisierung und Paternalismus, Bildungspolitik und Bildungsprogrammen die Interventionen der Pädagogen und des Bildungssystems in die Lebenswelt rechtfertigen und problematisieren, d. h. sich argumentativ als praktische Philosophie ausweisen.

In jüngerer Zeit sind Status und Selbstbewusstsein, argumentative Praxis und Leistung der philosophischen Bildungsforschung vor allem angesichts einer sich disziplinär intern ausdifferenzierenden sogenannten „empirischen Bildungsforschung“ neu problematisch geworden. Die programmatischen Losungen alter Kontroversen, z. B. von der Forderung ausgelöst, den Weg „von der Pädagogik“ zur „Erziehungswissenschaft“ zu gehen, haben heute in der Konfrontation von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung ihre Nachfolge gefunden und eine historische neue Konfliktlinie erzeugt. Wechselseitig werden dabei Attribuierungen der je anderen Position erzeugt, die der jeweils anderen Praxis wenig Kredit einräumen, gelegentlich sogar den theoretischen Status, die wissenschaftliche Legitimität und die Notwendigkeit der spezifischen – philosophischen oder empirisch forschenden – Argumentform in der Praxis der Erziehungswissenschaft systematisch bestreiten. Aus der Distanz betrachtet, sind das zumal in der Zuspitzung und Monopolisierung von Praktiken der Forschung und Analyse falsche Gegenüberstellungen, jedenfalls unnötige Kontroversen. Die analytische und in der Konstruktion von folgenreichen Unterscheidungen kritische Beobachtung der Forschungspraxis, der Theorien und Methoden, Konzepte und Begriffe der Erziehungswissenschaft ist als philosophische Selbstbeobachtung der Disziplin eindeutig unterscheidbar von der empirischen Beobachtung der Erziehungswirklichkeit, schon weil man den Status der Empirie nicht angemessen versteht, wenn man nicht die Instrumente der Beobachtung selbst als notwendige Momente der Konstitution von Aussagen über die Erziehungswirklichkeit berücksichtigt, ohne dass sie die Widerständigkeit der Wirklichkeit selbst theoretisierend-reflexiv oder gar kritisch dispensieren könnten. Bildungsforschung, in welchen Theoriekonzepten und Forschungsprogrammen sie sich immer entfaltet und damit ihre eigene Methodik ausbildet, ist durch Bildungsphilosophie nicht zu ersetzen – und vice versa Forschungsdaten in der empirischen Bildungsforschung nicht durch Reflexion.

Historische Bildungsforschung

Die aktuelle „Historische Bildungsforschung“ hat in der „Geschichte der Pädagogik“ ihren Vorläufer und sie ist nach ihrem aktuellen Status und in ihren Leistungen – und Fixierungen – erst umfassend verstanden, wenn man sie auch als Kritik einer einstmals wohletablierten Form der Betrachtung von Erziehung und Erziehungsreflexion in ihrer Geschichte interpretiert. Das gilt in mehrfacher Hinsicht: Methodisch und konzeptionell hat sich die Historische Bildungsforschung von der früher dominierenden Ideengeschichte und der damit verbundenen Konzentration auf die in Institutionen und Normen zentrierte Überlieferung deutlich abgelöst. Damit sind auch national verengte Erzählungen und primär pragmatisch-politisch geleitete und kontrollierte Analysen obsolet geworden. Die Geschichte der Ideen und Praktiken hat auch nicht mehr

das Schicksal, als „Steinbruch theoretischer Rechtfertigungen“ (Klaus Mollenhauer) missbraucht zu werden oder allein zur Konstruktion professionellen Bewusstseins und zur Legitimation nationaler Bildungssysteme zu dienen. Auch präsentistische Konstruktionen, wie sie z. B. im Dual von „Erbe und Tradition“, problematischem Alltag und legitimer Reform, politisch unerwünschter Intervention und pädagogisch eigentlicher, d. h. „autonomer“ Praxis regierten, haben keine Überzeugungskraft mehr.

Die Historische Bildungsforschung präsentiert sich heute anders. Nach ihrem Status ist sie eine thematisch ausdifferenzierte, interdisziplinär organisierte, international kommunizierende Teildisziplin der historisch arbeitenden Humanwissenschaften. In ihrer Forschungspraxis zeigt sich das in einem inzwischen offenbar irreversiblen Wandel hin zu einer umfassenden Theoretisierung und Methodisierung ihrer Arbeit und vor allem in der Ausweitung der Quellen auf die gesamte Breite der Überlieferung: Dazu zählen jetzt zwar immer noch Texte, jetzt aber Texte aller Art: Neben den früher dominierenden Normen werden auch Erzählungen genutzt, präsente und, z. B. in Praktiken der Oral History, selbst konstruierte; hinzu kommen Zahlen, auch hier im Prozess erzeugte, wie sie z. B. die amtliche Bildungsstatistik oder die Geburtsregister der Kirchen anbieten, und konstruierte, die sich anderen Quellen entnehmen lassen; auch Bilder aller Art sind zu Quellen der historischen Bildungsforschung geworden, von der schönen Kunst bis zum Foto der Knipser, Filme und Videos (etc.). Schließlich ist die Materialität der Überlieferung als Quelle lesbar geworden, die Naturwelt und die Dingwelt gleichermaßen, Objekte und Sachen, die heute als Repräsentation von „Bildungswelten“ gelten und verstanden werden.

Die Methoden der historischen Analyse sind über die früher dominierenden Praktiken des einführenden Verstehens inzwischen weit hinausgewachsen und fein ausdifferenziert worden, leistungsfähig und in ihrem methodischen Status überhaupt erst diskutierbar im Kontext themen- und problemspezifischer theoretischer Annahmen. Diese umfassenden themen- und quellspezifischen Praktiken und Techniken der Erschließung (vom Sammeln bis zur Digitalisierung) und Analyse der Überlieferung kann man zwar immer noch als Verstehen und Analysieren kennzeichnen, aber diese Praxis vollzieht sich in einer Fülle klar unterscheidbarer Referenzen: immanent und kontextuell, lokal und komparativ, seriell und quantifizierend, kasuistisch und qualitativ, auch kontrafaktisch und anachronistisch, und natürlich im Methoden-Mix und sogar prüfstatistisch, denn Reliabilitäts- und Validitätsprüfungen sind auch der historischen Bildungsforschung vertraut. Bildungshistorische Analysen gewinnen ihren Status und ihre Qualität dabei durch die distinkte Relationierung zu Theorien und Praktiken der historischen und theoretischen Humanwissenschaften.

Eine derart erneuerte Praxis ist natürlich nicht ohne Probleme. Man kann das Zentralproblem in der These „Lob des Handwerks – Kritik der Theorie“ zuspitzen und dann darauf verweisen, dass die spezifisch bildungshistorische Theoretisierung angesichts der Inflationierung der Paradigmata verloren zu ge-

hen droht; denn ein „*turn*“ folgte hier auf den anderen, vom „*linguistic*“ zum „*material*“ oder „*spatial turn*“ (etc.) hat die historische Bildungsforschung nichts ausgelassen. Dabei droht der Verlust der thematischen Identität, wie sich jetzt zeigt, auch in einem systematischen Sinne. Der Zusammenhang von Theorie und Geschichte, Geschichte und Natur, sozialer Konstruktion und historisch-materialer Limitation ist immer mehr ungeklärt. Die historische Bildungsforschung droht auch ihre Relevanz in der pragmatischen Dimension zu verlieren, wenn sie sich auf distanzierte Beobachtung und Kritik zurückzieht, aber die Alltagsfragen und Orientierungserwartungen der pädagogischen Profession nicht mehr aufnimmt.

Dabei kann durchaus eine thematisch-theoretische Fokussierung der Historischen Bildungsforschung gezeigt werden, nämlich als Forschung über Bildung, natürlich jenseits naiver Autarkieannahmen der Tradition. Das zentrale Thema ist nach wie vor die Historisierung der sozialen Tatsache der Menschwerdung des Menschen und zugleich die Historisierung der kulturell variierenden Formen der Theoretisierung dieses Themas. Dafür dominiert in der deutschen Tradition der Begriff der „Bildung“ als Praxis der Selbstkonstruktion des Menschen in Wechselwirkung mit der Welt, der zugleich als Praxis von Individuation und Vergesellschaftung betrachtet wird. Andere allgemeine Konzepte, die auch forschungsleitend sein können, finden sich in der Denkfigur von der „Psychogenese der Menschheit“, in der Frage nach der Historizität der „Regierung des Selbst und der anderen“, im Blick auf die Dialektik von „Geschichte und Eigensinn“ oder in den Fragen nach den Voraussetzungen, Formen und Folgen von „Pädagogisierung“ und „*educationalization*“, die gewissermaßen die politisch-gesellschaftliche Dimension der Eigenlogik von Erziehung repräsentieren. Auch in der historischen Bildungsforschung sind also die leitenden „Sehepunkte“ (Chladenius) für die Wahrnehmung der Geschichte unentbehrlich, aber es gibt ein „Vetorecht der Quellen“ (Koselleck), das sich nicht theoretisierend überspringen lässt.

Die methodische Organisation der Forschungspraxis bringt beide Referenzen, Handwerk und Theorie, zusammen und zur differenzerzeugenden, epistemisch diskutierbaren Geltung, und zwar in den Praktiken, in denen sich die historische Bildungsforschung – insofern wie alle historische Forschung – organisiert. Es beginnt mit der (i) problemspezifischen Disposition über themen- und theoriespezifische Archive und Quellen, Narrative und Argumente, wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Referenzen, wie sie den Stand der Forschung und die eigene Fragestellung markieren. Dann sind (ii) die Praktiken der Quellenarbeit und -kritik nach wie vor unentbehrlich, d. h. die Selektion und Erschließung, Auswertung und Analyse, Organisation und Komposition der aus der Überlieferung rekonstruierten historischen Befunde für die Darstellung der Geschichten, in denen die Vergangenheit vergegenwärtigt wird. (iii) Die Produktion von Produkten bleibt dabei eine eigenständige Aufgabe, denn Historiographie bleibt eine erzählende Gattung. Erst in „Bildungsge-

schichten“ zeigt sich, ob die Forschungen relevant für das Thema und anschließfähig an Theorie sind, ob sie aufklärend sind, und wenn, ob für jedes Publikum oder nur für den Spezialisten oder nur national und je kulturell oder vielleicht doch im Allgemeinen und für die Frage nach der Menschwerdung des Menschen im historischen Prozess (etc.).

Ein solcher, in sich sehr ambitionierter Forschungsalltag birgt aufgrund aller historischen Erfahrung seine eigenen Risiken, auf die zu achten selbst noch zu den Kompetenzen gehört, die in der Ausbildung für die historische Bildungsforschung zum Thema werden müssen. Zu diesen Risiken zählt u. a., dass man sensibel wird (i) für Nutzen und Nachteil der Theoretisierung. Sie produziert befreiende Inspiration und produktive Irritation, kann aber auch zur positions- und theoriespezifischen Bornierung führen, wenn die große Theorie nur noch Ableitungsliteratur produziert, gleich ob im Geiste von Marx oder Foucault oder welcher Großtheorie immer, die meint das Vetorecht der Quellen dispensieren zu können. (ii) Die Quellen bergen aber auch selbst Gefahren und das zweite Risiko ist deshalb die Überwältigung durch die Quellen. Das geschieht bei allen Quellengattungen, bei „Bildern“ vielleicht besonders nachdrücklich und gefährlich, wenn man der Oberfläche und der verführerischen Anschaulichkeit erliegt und nicht die ikonographische Methode selbst in ihrer notwendigen Distanzierungsleistung nutzt. Aber auch „Texte“ sprechen nicht von selbst, insofern bleibt die Erfahrung der Verstehenslehre in Geltung, verbunden mit neuen Praktiken z. B. des *close* oder *distant reading*. Schon die Semantik der „Bildung“ belegt (iii) schließlich die Unendlichkeit von Sinn und Bedeutung, Materialien und Gattungen der Überlieferung, die Probleme der Lesbarkeit von Ideen und Ideologien, Überzeugungen und Sprachen, Wissen und Wissenschaft, Argumenten und Normen, Mythen und Slogans und der öffentlichen Rhetorik, die sie funktionalisiert. Auch Objekte und Zeichen, Diskurse und Praktiken verstehen sich nicht von selbst.

Die historische Analyse hat insofern ihre eigene Unendlichkeit und erweist sich darin als Forschung eigener Art, in der quellen- und kontext-, problem- und theorie-, darstellungs- und diskurspezifische Praktiken der Analyse zugleich genutzt und in ihrer Problematik theoretisch reflektiert kontrolliert werden müssen, damit man wirklich von einer methodisch verfassten Praxis sprechen kann. Die historiographische Forschungspraxis fördert dabei einen eigenen Habitus, in dem sich angesichts der Fülle der Quellen die Aufmerksamkeit für das signifikante Detail mit der mutigen Generalisierung in einer sorgfältigen Erzählung verbinden muss, damit die Vergangenheit prüfbar gegenwärtig wird. Das erzeugt eigene Modi der Geltung von Erzählungen, jenseits der Fiktionen und totalen Konstruktionen, in der Einheit von „Speculation, Erfahrung und Dichtung“, wie Wilhelm von Humboldt 1821 „Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers“ angesichts der Trias von Theorie, Quellen und Narration gesagt hat.

Heinz-Elmar Tenorth, Prof. Dr., ist Professor i. R. für Historische Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2016): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19). Opladen: Budrich.
- Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2006): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen: Wallstein.
- Depaepe, Marc/Simon, Frank/van Gorp, Angelo (Hrsg.) (2005): Paradoxen van Pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie. Leuven, Voorburg: Acco.
- Ehrenspeck, Yvonne (2010): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, R./Schmidt-Herta, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-169. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_7.
- Gerstenmaier, Jochen (2010): Philosophische Bildungsforschung: Handlungstheorien. Beide in: Tippelt, R./Schmidt-Herta, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 171-184. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_8.
- Larsen, Jesper Eckardt (Hrsg.) (2012): Knowledge, Politics and the History of Education. Berlin: Lit.
- Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.) (2006): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus.
- Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hrsg.) (2003): Beyond Empiricism. On Criteria for Educational Research. Leuven: Leuven University Press. <https://doi.org/10.1093/gao/9781884446054.article.T050681>.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt-Herta, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Band 1. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-185. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_5.