

Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 15 (2009)
Heft: 2

Artikel: Orientierung oder Irritation durch Bildungsgeschichte?
Autor: Hoffmann-Ocon, Andreas
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-901755>

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: 11.05.2025

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

plin Erziehungswissenschaft gewonnene Erkenntnisinteresse der Historischen Bildungsforschung richtet sich auf individuelle und kollektive Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung in ihren institutionellen und informellen Bedingungsgefügen im historischen Wandel. Sie lässt durch ihre besondere erziehungswissenschaftliche Schwerpunktsetzung zugleich sozioökonomische und kulturelle Wandlungsprozesse in ihrer «Vermittlung durch individuelle und kollektive Identitätsbildungsprozesse und zugleich durch Vergesellschaftungsprozesse verstehbar» werden (Herrmann 1991, S. 237).

Ausgehend von diesen Überlegungen stellt sich weniger die Frage nach der grundsätzlichen Funktion und Bedeutung der Historischen Bildungsforschung als nach deren nachvollziehbarer Vermittlung in der universitären Lehre. Ich möchte dazu einen Vorschlag unterbreiten, der in der Umsetzung nach meiner Erfahrung für die Studierenden in Seminaren gut nachvollziehbar ist:

Erinnerungsfähigkeit und Gedächtnis sind in jedem Individuum neuronal und kulturell verankert und beschreiben eine anthropologische Grundfähigkeit und eine soziokulturelle Tätigkeit. In Friedrich Nietzsches dritter *Unzeitgemässer Betrachtung* (1874) spricht zu Beginn der Mensch mit dem Tier. Dieses kann jedoch nicht antworten, weil es immer schon vergessen hat, was es sagen wollte; es besitzt keine Erinnerung und kein Gedächtnis. Der Mensch lebt dagegen nach Nietzsche historisch, er geht nicht in der Gegenwart auf, sondern sein Dasein ist ein «nie zu vollendendes Imperfectum» (Nietzsche 1874/1988, S. 245). Zugleich belastet den Menschen die Vergangenheit: «mag er noch so weit, noch so schnell laufen, die Kette läuft mit» (ebd., S. 244). Verzweifelt ist nach Nietzsche die Erkenntnis, dass das menschliche Dasein nur ein «ununterbrochenes Gewesensein ist, ein Ding, das davon lebt, sich selbst zu verneinen und zu verzehren» (ebd., S. 245). Wen-

det man diese kulturpessimistische Diagnose jedoch positiv, so ist der Bezug auf die Vergangenheit – sowohl individuell wie kollektiv – dasjenige, das Identität verbürgt. Kurz: Man ist, was man geworden ist (vgl. François/Schulze 2003, S. 12f.). Um einer anderen Person zu erklären, wer man ist, erzählt man aus seiner Biographie. Nicht anders verhalten sich Gruppen oder Gesamtgesellschaften. Um zu verstehen, wer man (individuell und kollektiv) ist und warum man so ist, wie man ist, muss man ins «Historische». Erst die historische Analyse kann erklären, warum sich Gesellschaften in ihrer kollektiven Identität und ihren Handlungsorientierungen unterscheiden. Meines Erachtens kann nur auf diese Weise aus der (Bildungs-)Geschichte gelernt werden. Geschichte vermittelt keine Handlungsoptionen, sondern insbesondere die Bildungsgeschichte lehrt, sich selbst im Rahmen von Gesamtgesellschaften zu verstehen und sich dadurch zugleich zu sich selbst in Distanz zu setzen. Auf diese Weise bildet die Geschichte.

Literatur

- Bourdieu, Pierre: Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherung. Bernd Schwibs im Gespräch mit Pierre Bourdieu. In: Eckart Liebau/Sebastian Müller-Rolli (Hrsg.): *Lebensstil und Lernform. Zur Kultursociologie Pierre Bourdieus*. Stuttgart 1985, S. 376–394
- François, Etienne/Schulze, Hagen: Einleitung (2001). In: Etienne François/Hagen Schulze (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte I*. München 2003, S. 9–24
- Herrmann, Ulrich: *Historische Sozialisationsforschung* (1980). In: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel 1991, S. 231–250
- Nietzsche, Friedrich: *Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben* (1874). In: Friedrich Nietzsche: *Kritische Studienausgabe*, Band 1. München 1988, S. 244–334
- Weber, Max: *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (1905). In: Max Weber: *Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung*. Hamburg 1973, S. 27–278

Orientierung oder Irritation durch Bildungsgeschichte?

■ Andreas Hoffmann-Ocon

Der Stellenwert und die Funktion der Bildungsgeschichte im akademischen Betrieb sind strittig, sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in Studiengängen, die lediglich erziehungswissenschaftliche Anteile besitzen (z.B. Lehramtsstudiengänge). Die Bildungsgeschichtsschreibung steht also offensichtlich unter Legitimationszwang (vgl. Kliebard 2004).

Die Frage nach der Berücksichtigung von Bildungsgeschichte in Studiengangskonzeptionen ist nicht neu. Ob diese überhaupt für das Verständnis von Erziehung und Erziehungswissenschaft eine Wirkung hat, wurde zur Zeit der Weimarer Repub-

lik ebenso kontrovers diskutiert wie heute. In der damals führenden schulpädagogischen Zeitschrift *Die Deutsche Schule* findet sich 1929 ein Beitrag von A. Wolff, der aus der Retrospektive als ein Brennspeigel des damaligen Argumentariums für den orientierenden Charakter von Bildungsgeschichte als Bestandteil der Erziehungswissenschaft betrachtet werden kann. Die Ausgangslage war dadurch gekennzeichnet, dass die Beschäftigung mit Bildungsgeschichte als überflüssig erschien. Insbesondere jugendbewegte Studierende, die sich ihrem Selbstverständnis nach an der Schwelle zu einer neuen Zeit begriffen, lehnten die Auseinandersetzung mit Pädagogikgeschichte ab. Polemisierend wurde dieser «eine greisenhafte Beschäftigung,

nämlich Zurückschauen, Abschiessen, Trost suchen im Gewesenen durch Erinnerung» zugewiesen (Wolff 1926, S. 1). Auf der konkreten curricularen Ebene wurde gefragt, wozu die Aneignung von Gedanken in längst überwundenen pädagogischen Meisterwerken über längst überholte Bildungsideale gut sei. Der Bildungswert der Erziehungsgeschichte sei für praktisch tätige Lehrpersonen so gering, dass ihr Studium blosser Zeitvergeudung bedeute (vgl. Wolff 1926, S. 3). Wolff argumentierte seinerzeit entlang von Thesen, deren Kern im Folgenden mit zeitgenössischen Erkenntnissen der pädagogischen Historiografie konfrontiert werden soll, um einschätzen zu können, ob sich die Argumente für einen orientierenden Charakter der Bildungsgeschichte grundlegend verändert haben.

Insgesamt liegt nach Wolff der Auftrag der pädagogischen Geschichtsschreibung darin, die Verschränkung von Ideengeschichte mit Realgeschichte aufzuzeigen; nämlich zu rekonstruieren, «was jeweils war und was sein sollte, welche Erziehungseinrichtungen in einer Zeit geherrscht und welche neuen Ideen in ihr zutage getreten sind, wo sie ihren Ursprung gehabt und wie sie die Wirklichkeit beeinflusst haben» (Wolff 1926, S. 10).

Da in keinem Fach in kurzer Zeit derart viele Reformvorschläge formuliert werden wie in der Erziehung, könne nur die Bildungsgeschichte die Bestrebungen der Gegenwart ausleuchten, indem sie das gegenwärtig Bestehende und Geltende als ein Produkt der Vergangenheit verstehen, beurteilen und werten lehrt. Wer nicht über Kenntnisse in Bildungsgeschichte verfüge, werde jedes Reformvorhaben für etwas Neues halten und kritiklos annehmen (vgl. Wolff 1926, S. 70ff.).

Wolffs Forderung nach dem Ausbau einer bildungshistorischen Realgeschichte gegenüber der Ideengeschichte war nichts weniger als die Vorwegnahme eines zentralen Einwandes gegen die Heroisierung pädagogischer Klassiker. Auch in zeitgenössischen Beiträgen zu Sinn und Funktion der bildungshistorischen Forschung wird die pädagogische Geschichtsschreibung in ihrer tradierten Gestalt als wenig reflektierte Ideengeschichte gekennzeichnet, die nur einseitig die Funktion wahrnehme, das Bewusstsein einer legitimen pädagogischen Aufgabe zu erzeugen (vgl. Tenorth 2002, S. 125). Durch heutige Analysen der «Geschichten der Pädagogik» wird deutlich, dass diese weniger wissenschaftlicher, sondern mehr pädagogischer Natur zum Zwecke moralischer Läuterung für die Lehrerbildung waren (vgl. Tröhler 2005, S. 219). Die pädagogische Historiografie als Ideengeschichte wirkte bereits auf Wolff wenig überzeugend, weil aus seiner Sicht nur die Komplementarität von Ideen- und Real- bzw. Sozialgeschichte zur Erhellung von Erziehungsprozessen in Bildungssystemen beitragen konnte.

Inbesondere mit der Formulierung des Auftrags

der Erziehungsgeschichte näherte sich Wolff geradezu tentativ an heutige Positionen der Historischen Bildungsforschung an. Demnach sind auch Erziehungsideen und -ziele nicht zeitlos, sondern unterliegen einem historischen Wandel, und an einer reflektierten Ideengeschichte ist vor allem der Wandel interessant, der eigenen Gesetzmässigkeiten unterliegt (vgl. Oelkers 2001, S. 22).

Das Resümee dieser – zugespitzten – Konfrontation des Argumentariums der Weimarer Republik mit heutigen Gewissheiten Historischer Bildungsforschung lässt aufhorchen. Die Argumentationen ähneln sich sehr. Auch erscheint es in diesem Lichte nicht als Errungenschaft heutiger Historischer Bildungsforschung, sich als Disziplin selbst beobachtet zu haben (vgl. Osterhammel 2009, S. 45). Gleichen also bildungshistorische Erkenntnisse transzendentaltheoretischen Setzungen? Somit würde die Bildungsgeschichte als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft überzeitlich orientieren können. Dies wäre jedoch eine ahistorische Feststellung, die sofort unzulässig erscheint. Unterschwellig selbstverachtend wäre demgegenüber die Aussage, dass auf die selbstreferentiellen Schleifen bildungshistorischer Forschender, welche selbst schlichteren Themen höchste Komplexitätsgrade abgewöhnen, durch die Jahrzehnte und Jahrhunderte Verlass sei. Der Orientierungsgrad von Bildungsgeschichte bliebe demnach durch die Zeitläufte auf einem Niveau. Folglich entsteht Irritationspotenzial weniger durch Bildungsgeschichte als theoriegeleitete Reflexionsdistanz zu alltagstheoretischen Unterrichtsvorstellungen. Irritierend ist vielmehr die Konstanz bildungsgeschichtlicher Argumentationsfiguren angesichts bedeutsamer Veränderungen der erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Ob diese Schlussfolgerung nun orientiert oder irritiert, bleibt eine Frage des Beobachtungstandpunkts. Zur Paradoxie von Bildungsgeschichtsschreibung gehört eben die zugleich orientierende und irritierende Erkenntnis, dass es die eigene Beobachtungsordinate ist, die über die Beschaffenheit des fokussierten Phänomens Aufschluss gibt.

Literatur

- Kliebard, Herbert M.: Wozu Geschichte der Pädagogik? In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 10(2004), H2, S. 90–96
- Oelkers, Jürgen: Ein Essay über den schwindenden Sinn des Gegensatzes von «Ideengeschichte» und «Sozialgeschichte» in der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 7(2001), H1, S. 21–25
- Osterhammel, Jürgen: Die Verwandlung der Welt. München 2009
- Tenorth, Heinz-Elmar: Historische Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 123–140
- Tröhler, Daniel: Geschichte und Sprache der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51(2005), H2, S. 218–235
- Wolff, A.: Über Sinn und Wert der Erziehungsgeschichte. In: Die Deutsche Schule 33(1929), S. 1–10, S. 65–73