

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

Artikel: Bildungshistorisches Orientierungswissen
Autor: Pilarczyk, Ulrike
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-901760>

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>

und zugunsten «modischer» Inhalte die geschichtliche Perspektive weitestgehend oder sogar völlig ausgespart wird; Chancen dahingehend, dass auch Studiengänge machbar sind, die der Historischen Bildungsforschung einen hohen Stellenwert einräumen bzw. auf Master-Ebene einen bildungshistorischen Schwerpunkt besitzen.

Wenn man für einen hohen Stellenwert der historischen Themen in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen plädiert, benötigt man hierfür gute Gründe. Vier mir am wichtigsten erscheinende möchte ich hier kurz anführen: Zum einen lassen sich viele aktuelle Entwicklungen im Erziehungs- und Bildungssystem nur erklären und sind verstehbar, wenn man sich ihres historischen Ursprungs und/oder ihrer geschichtlichen Entwicklung bewusst ist – so ist es *beispielsweise* für meine Studierenden immer wieder ein Aha-Effekt, wenn ich ihnen die historische Begründung für den immer noch gebräuchlichen Begriff «Philologenverband» für die Berufsvertretung der Gymnasiallehrer erläutere. Ohne Rückgang auf die Geschichte ist vieles schlicht nicht nachvollziehbar, müsste unverdaut und unverstanden geschluckt, einfach hingenommen werden. Historische Bildung ist somit ein Mittel der Aufklärung!

Zum zweiten hilft die Beschäftigung mit der Geschichte von Erziehung und Bildung, gelassener mit «Neuheiten» oder «neuen Entwicklungen» umzugehen; nur wer historische Entwicklungen kennt, wird nicht gleich «high» von «altem Wein in neuen Schläuchen», kann «Neues» ein- und zuordnen und erkennt Grundstrukturen von Erziehungsproblemen und deren geschichtlich bedingte Ausprägungen.

gen. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte hilft auch zu erkennen, dass häufig nur Begriffe ausgetauscht werden, die zugrunde liegenden Probleme aber bleiben.

Drittens lehrt die Auseinandersetzung mit der Geschichte von Erziehung und Bildung in Alternativen zu denken und deutlich zu machen, dass Entwicklungen nicht gottgegeben, sondern von Menschen gemacht und damit von ihnen verändert werden können. Durch die Bekanntschaft mit der Geschichte können Handlungsoptionen erweitert werden.

Viertens hilft das Vertrautwerden mit der Geschichte von Erziehung und Bildung, allzu hoch gespannte Erwartungen bezüglich der Macht der Erziehung zu relativieren und ein differenziertes Bild über ihre Möglichkeiten und Grenzen zu gewinnen. Realistische Einschätzungen bewahren vor Enttäuschungen.

Unerlässlich scheint mir auch zu sein, sich neben der Geschichte von Erziehung und Bildung auch mit der Geschichte der Pädagogik/Erziehungswissenschaft während des Studiums zu beschäftigen, um eine Verankerung in der eigenen Disziplin und – auf dieser Basis – professionelle Identität entwickeln zu können.

Mit einem von mir als erfreulich bewerteten Eindruck möchte ich enden: die unfruchtbare Entgegensetzung von Ideen- bzw. Theoriegeschichte auf der einen Seite und Sozialgeschichte auf der anderen Seite scheint beendet zu sein; die Pluralität von Sichtweisen und Methoden wird anerkannt – oder ist das nur ein frommer Wunsch?

Bildungshistorisches Orientierungswissen

■ Ulrike Pilarczyk

Wir sollten in der Grundhaltung skeptisch sein, was die Möglichkeiten zur Qualifizierung unseres historischen Wissens betrifft. Wenn Hans-Ulrich Wehler «möglichst viel von dem, was noch nicht zum Wissen von uns, unserer Umwelt, unserer Herkunft gehört, ins klare Bewusstsein» heben möchte, so ist damit eben nicht die Garantie gegeben, dass «die Rationalität des Denkens und Handelns durch das Lernen aus der Geschichte gesteigert werden kann» (Wehler 1988, S. 18). Das Problem liegt im «möglichst viel», das im Idealfall zu wissen ist, was weder Fehlinterpretation noch Fehlentscheidung verhindert. Nicht erst der Fall Kurras belehrt uns, dass oft ein Detail ausreicht, damit Geschichte neu geschrieben bzw. neu bewertet werden muss. Da wir also nicht sicher sein können, dass das, was wir von dem Geschehenen wissen, tatsächlich für unser Handeln relevant ist, bzw. da wir auch nicht wissen, in welcher Weise es relevant ist, können wir schwerlich aus historischem

Wissen Urteilsmaßstäbe und Verhaltenssicherheit ableiten. Geschichte ist gerade nicht die Lehrerin des Lebens. Da dies gleichermassen für die Bildungsgeschichte gilt, ist auch hier Vorsicht angemahnt, aus (Bildungs-)Geschichten «Urteilsmaßstäbe» und «Verhaltenssicherheit» für aktuelles pädagogisches Handeln gewinnen zu wollen.

Während so die gängigen Vorstellungen vom «historischen Lernmaterial» relativiert werden, wachsen damit einerseits die Ansprüche an die historische (Bildungs-)Forschung, andererseits wächst auch ihre Bedeutung für die Entwicklung pädagogischen Orientierungswissens, denn «history provides a whole storehouse of experiments on dead people. Studying such experiments is cheap (no small matter when funds are short)» (Tyack/Cuban 1995, S. 6).

Unter der Voraussetzung, dass man unter Orientierungswissen nicht direkte pädagogische Handlungskompetenz in konkreten Situationen versteht, sondern einen Rahmen, innerhalb dessen aktuelle pädagogische Phänomene reflektiert und sinnvoll

geordnet werden können, wird historisches Wissen auch funktional für das Abwägen fälliger Entscheidungen.

Wie können Bildungshistoriker einen solchen Rahmen pädagogischer Reflexion schaffen? Indem sie gerade nicht nach Modellen suchen, die sich durch scheinbare Ähnlichkeit zu gegenwärtigen Problemen der Bildung und Erziehung zur Handlungsorientierung empfehlen. Denn oft genug stellt das aktuelle Problem den Zugang zum Wesentlichen des Historischen. Ziel muss die Untersuchung und Interpretation gerade des historisch Fremden sein, das die Forschenden in seinem komplexen Bedingungsgefüge erschliessen und darstellen sollten. Darüber hinaus ist historische Erziehungswirklichkeit möglichst konkret, das heisst methodisch und theoretisch durchgearbeitet, zu erfassen.

Historische Bildungsforschung kann und soll also

historische Erziehungswirklichkeit, Diskurse und Praxen analysieren und die leitenden Prinzipien auf ihre Legitimität hin prüfen. Aus dieser konsequent analytischen Haltung lassen sich zwar kaum wirksame pädagogische Konzepte entwickeln, aber sie kennzeichnet ein unbedingt notwendiges Wechselverhältnis von erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Reflexion in Lehre und Forschung.

Konzeptionell erfordert dies Mehrdimensionalität der Fragestellungen, Methodenvielfalt und verschiedene Quellenzugänge. Es sollte dann ruhig in Kauf genommen werden, dass die Ergebnisse dem aktuellen Mainstream in Politik und Wissenschaft nicht entsprechen.

Literatur

Tyack, David/Cuban, Larry: *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Madison: University of Wisconsin 1995

Aus Geschichte lernen?

■ Karin Priem

Die Formel, dass aus der Geschichte gelernt wird, ist sehr unspezifisch und leuchtet bei genauerer Betrachtung nicht sofort ein. Geschichte erteilt keine Lektionen. Geschichte betreibt man, um die Vergangenheit zu verstehen und um die Gegenwart aus perspektivischer Distanz zu betrachten. Durch Geschichte wird die Gegenwart relativiert, sie zeigt uns Möglichkeiten auf, die Ge-

genwart zu anderen Lebensstilen, normativen Systemen, Formen der Machtausübung und kulturellen Mustern in Beziehung zu setzen. Geschichte kann daher dazu beitragen, essentialistische und verabsolutierte Formeln in Frage zu stellen und zu reflektieren. Sie kann zeigen, dass die Schauplätze und Akteure veränderbar sind, dass die Bedingungen der Gegenwart sowohl der Tradition verhaftet und veränderbar sind.

Inwieweit kann Historische (Bildungs-)Forschung zur Orientierung (noch) beitragen?

■ Andreas von Prondczynsky

Der Topos *Historia Magistra Vitae* hat seinen Glanz, auch seinen irrtümlichen (als habe man zwar früher aus Geschichte lernen können, heute jedoch nicht mehr), vollends verloren (Koselleck 1967/1979). Die Lehren, die man meinte aus der Geschichte ziehen zu können, waren ja schon beim Doyen der Historischen Bildungsforschung, Friedrich Paulsen, von dem Makel gezeichnet, in die Vergangenheit zu blicken, um der Gestaltung einer besseren Zukunft willen (vgl. Herrlitz 1986/2001). Die zeitgenössische Kritik hat ihm dies – ohne dass er darüber erzürnt gewesen wäre – als «tendenziöse» Geschichtsschreibung vorgeworfen. Auch der Wehlersche Optimismus, Geschichtswissenschaft könne Orientierungswissen hervorbringen, mittels dessen zumindest eine skeptische Einstellung gegenüber den gegenwärtigen Gesellschaftszuständen begründbar würde, hat dem Auf-

klärungsgehalt, der historischem Wissen per se zugesprochen wurde, einen zu hohen Vertrauensvorschuss gewährt: Historisches Forschungswissen kann eben nicht – und hier muss man an Max Webers Wissenschaftslehre erinnern – zur Grundlage von Sollensaussagen gemacht werden; auch ein sich selbst (im Sinne Wehlers) als kritisch verstehendes Geschichtswissen ist dazu nicht in der Lage. Aus der Feststellung nämlich, dass etwas in der Vergangenheit der Fall war, kann nicht der Schluss gezogen werden, dass dies in Zukunft erneut oder nicht mehr eintreten solle – wenn auch dieser Schluss und seine Folgerungen noch als wissenschaftliche Aussagen Geltung beanspruchen wollen. Mittels eines normativen Schlusses transformiert man vielmehr wissenschaftliches Wissen in eine moralische Maxime. Auf dieser Ebene findet man dann durchaus Lehren aus der Geschichte, wie sie beispielsweise Adorno in das Diktum gepackt hatte: «Auschwitz darf niemals wieder sein!» Niemand würde das Ge-