

Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung

Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung
in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Ichenhausen, 14. bis 17. September 2003

Mit dem angezeigten Thema stellte sich die Historische Bildungsforschung erstmals auf einer ihrer Tagungen selbst zur Diskussion. Gefragt war nach ihrer Historiographie und danach, wie Historische Bildungsforschung selbst zur ihren Urteilen und Bewertungen kommt. Wie also werden diese begründet oder abgeleitet, in welcher Hinsicht und mit welcher Referenz, welcher System- oder Zeitperspektive werden sie abgegeben und, nicht zuletzt, wie wirken sie sich aus? – Für diese Fragen war der Gegenstandsbereich weit gesteckt. Das historiographische Urteil konnte sich erstrecken auf Theoreme, Ideen oder Programme, auf Praxen, Prozesse oder Institutionen, auf Diskurse oder auf Erinnerungskonstrukte innerhalb der Geschichte von Erziehung, Bildung und Unterricht. Von daher stellte sich die Historische Bildungsforschung auch in all ihren Formaten, im ideen-, kultur- und gesellschaftsgeschichtlichen Zuschnitt zur Diskussion.

Von der Tagung war selbstredend nicht zu erwarten, dass sie die aufgeworfenen Fragen vollständig oder gleichverteilt beantwortete. Sie hat aber die Urteilsreflexion (in) der Historischen Bildungsforschung und die methodologische Kritik zu allen genannten Ansätzen voran getrieben. Will man die Tagung im Blick auf das Diskursergebnis systematisch zusammenfassen, zeichnen sich von den Verhandlungsgegenständen her drei Diskursbereiche ab: *Die Konstruktion von Erinnerung* (1); *das Bildungswesen und seine Historiographie* (2); *Pädagogik und Erziehungswissenschaft: selbstreferentielle Historiographie* (3).

1. Im Bereich *Konstruktion von Erinnerung* gab es zwei Beiträge. Bernd Zymek (Münster) referierte über „Erinnerungsgeschichte und Sozialgeschichte – was wird ‚bedeutsam?‘“, Karin Priem (Bonn) referierte über „Kulturelles Gedächtnis und Schule. Bewährte Vergangenheit in irritierender Gegenwart“. Beide Referenten schlossen explizit an Maurice Halbwachs und Jan Assmann an, also an die kulturtheoretischen Konzepte der kollektiven Erinnerung und des kulturellen Gedächtnisses, um diese Konzepte und ihre beiden leitenden Kategorien in die Historische Bildungsforschung einzubringen, wie dies im übrigen derzeit auch in der deutschen Geschichtswissenschaft geschieht. – Zymek, Eröffnungsredner der Tagung, verglich Erinnerungsgeschichte und Sozialgeschichte als Ansätze Historischer Bildungsforschung und inspizierte besonders deren Erklärungsleistung in puncto Bedeutungszuschreibung. Er empfahl die Erinnerungsgeschichte zur Erschließung der individuellen und subjektiven Ebene von Geschichte, abgesehen davon, dass sie eine methodologische Bereicherung bildungshistorischer Forschung und bildungshistorischer Lehre darstelle. – Priem nahm Bilder, im vorliegenden Falle Bilder von „Schule“, als Ort und Kontainer lebensgeschichtlicher Erfahrung mit oder von dieser pädagogischen Institution. Priem las die von ihr vorgelegten Bilder entsprechend als sedimentierte Erinnerung und interpretierte sie, ikonologisch gestützt auf Foucault und Warburg, als Ausdruck entweder von wahrgenommenem Zwang oder von wahrgenommener Freiheit. Mit dem in pädagogischen Dingen notorischen Dual von Zwang und Freiheit nahm Priem eine implizite Bewertung von Schule vor.

2. In den Bereich *Bildungswesen und seine Historiographie* fallen sieben Beiträge; sie nahmen sich die Geschichtsschreibung zu einzelnen Institutionen oder Maßnahmen im Bildungswesen sowie Diskurse in der Historischen Bildungsforschung selbst vor. Dies geschah mehr oder weniger direkt bzw. explizit; dem kritischen Aufschluss zum Thema der Tagung ging die bisweilen umfängliche historische Rekonstruktion des jeweils thematisierten Gegenstandes voraus. – Das zeitlich früheste Beispiel für Relativität und Bedingtheit von Urteilen im Bildungswesen lieferte *Andreas Hoffmann* (Göttingen) mit einem Referat über „Die Implementierung der oberen Landesschulbehörde im Königreich Hannover – eine Erfolgsgeschichte schulpolitischer Steuerung?“ Je nach Sicht und Interesse der Akteure im Schulsystem des Königreichs Hannover, hier Städte (Magistrate), Landesbehörde (Oberschulkollegium) und Lehrer, fiel das Urteil über das Oberschulkollegium als schuladministratives Instrument unterschiedlich aus. Als Urteilkriterien hätten einerseits eine Vorstellung von guter Schule, andererseits die Durchsetzung von Standes- bzw. Herrschaftsinteressen gegolten; dabei hätten sich Macht, Recht und Geld – ergänzen könnte man möglicherweise informelle Größen wie Kommunikation und Wissen – als die strategischen Größen erwiesen. Durch sie sei mithin auch die historische Erfolgs- bzw. Misserfolgzuschreibung bedingt.

Ein weiteres Beispiel für bedingtes Urteilen im Bildungswesen lieferte *Ingrid Mieth* (Darmstadt). Sie referierte über „Die Arbeiter- und Bauern-Fakultäten (ABF) der DDR zwischen pädagogischem Fachurteil und politischer Funktionalisierung“. An der inkongruenten und widersprüchlichen Beurteilung dieser Institution und ihres „pädagogischen“ Erfolges erstens durch die Fachvertreter der ABF, zweitens durch die politische Verwendung dieses Urteils seitens der Zentralkomitees der SED und drittens in der öffentlichen – propagandistischen – Darstellung vor 1989 wurde beispielhaft die Konstruktion historiographischer Urteile, hier in ihren Maßstäben, Beweggründen und jeweiligen Systembezügen deutlich. Die Urteile und Bewertungen variieren zwischen fachlich positiv und pädagogisch skeptisch, vom vermuteten ideologischen Misserfolg über den empirisch feststellbaren Rekrutierungserfolg bis zur politisch erfundenen Erfolgsgeschichte.

Die Historiographie einer staatlichen Steuerungsmaßnahme im Schulwesen verfolgte *Marcello Caruso* (Berlin). Er referierte über „Schulpolitik und bundesrepublikanischer Horizont: Zur Deutungsgeschichte der preußischen Regulative“. Gemeint waren die drei Regulative von 1854 („Stiehlsche Regulative“) für die Lehrerausbildung und den Unterricht im evangelischen Volksschulwesen Preußens. Caruso stellte eine Kanonisierung der schulgeschichtlichen Betrachtung der Regulative nebst dem Verlust politischer Perspektive fest. Nur unter Missachtung von Erfolgskriterien außerhalb des Bildungssystems – wie etwa die gesellschaftliche Formierung des preußischen Staates oder die Beschulung des Staatsbürgers – käme die erziehungshistoriographisch vorherrschende negative Bewertung der Regulative zustande. Zudem stände sie unter den ideologisch verfestigten Kategorien von „Emanzipation“ und „Reaktion“ in bundesrepublikanischer Auffassung.

Wie normative Optionen im Individualfalle das schulgeschichtliche Urteil bestimmen, wies *Rüdiger Löffelmeier* (Berlin) auf. Er referierte über: „Der demokratische Blick: Die Ansätze der Weimarer Schulreform zu einer Demokratisierung des Schulwesens im Urteil von Paul Hildebrandt (1870-1948)“. Hildebrandt, Oberstudienrat und Gymnasialdirektor in Berlin, war überzeugter Demokrat, war als Mitglied der Deutschen Demokratischen Partei (schul)politisch tätig und pädagogisch-politischer Publizist. An der Quelle „Hildebrandt“ rekonstruierte Löffelmeier Schulverhältnisse und Schulentwicklung in der Weimarer Republik besonders im Blick auf Demokratisierung sowie das zeitgenössische Urteil darüber, vor allem also dasjenige von Hildebrandt. Es zeigte sich, dass Hildebrandts Urteile von seiner normativen pädagogisch-politischen Option und deren Enttäuschung diktiert waren.

Einen selbstinduzierten Effekt im Bildungswesen stellte ebenfalls *Axel Nath* (Lüneburg) vor. Er fragte nach dem „Pygmalioneffekt der Lehrereneration. Wie und vor welchem Hintergrund diskutieren Lehrer die Selektion ihrer Schüler?“ – eine im Blick auf die unter „PISA“ laufende bildungspolitische Diskussion über die deutsche Schule aktuelle Frage. Nath beantwortete sie mit dem Hinweis auf kollektive Vorstellungen von Bild-

samkeit und Begabung in jeder Lehrergeneration. Diese Vorstellungen, die aus der Inhaltsanalyse der Lehrerverbandspresse von 1884-1992 gewonnen wurden, seien entweder dynamisch oder statisch und entsprächen dem jeweiligen Bildungswachstum; dessen an den Schülerzahlen konstruierten Zyklen bzw. „lange Wellen“ hat Nath vielfach bekannt gegeben. Im vorliegenden Falle der „Selektion“ von Schülern handelte es sich mit hin um einen Systemeffekt zwischen gesellschaftlicher Bildungsnachfrage, Bildungsmentalität seitens der Lehrer und Bildungsanstrengung seitens der Schüler. Damit ist die Bildungsmentalität der Lehrer Mitursache von quantitativ gemessenem Schulerfolg und als solche bei schul- und bildungsgeschichtlicher Erfolgszuschreibung zu bedenken.

An Eigenlogik im Bildungssystem erinnerte auch *Gerhard Kluchert* (Berlin) im Referat über „Bildungsreform – Stufen ihrer Dekonstruktion“. Als „Bildungsreform“ bezeichnete er alles öffentliche Reden und Handeln über Bildung; für die Inspektion ihrer Historiographie nahm er sich die Literatur aus den 1960er Jahren bis heute vor. Kluchert erkannte darin drei Ansätze: den ideologiekritisch gewendeten sozialhistorischen Ansatz, den strukturgeschichtlichen Ansatz und den diskursanalytischen Ansatz in postmoderner Wendung. Diese drei idealtypisch festgestellten Ansätze beschrieb Kluchert seinerseits postmodern als „Stufen der Dekonstruktion“ von Bildungsreform. Solche historiographische Dekonstruktion eröffne die Möglichkeit differenzierter(er) Analyse und rege eine Rückbesinnung auf die „Eigenlogik“ des Bildungsgeschehens an.

Eine historische „Eigenlogik“ könnte man auch hinter der bruchstückhaften Tradition und der unvollständigen Historiographie des Diskurses der internationalen Frauenbewegung vermuten. *Christa Kersting* (Berlin) lieferte eine detaillierte Rekonstruktion dieses Diskurses und seiner institutionellen Anbindung mit einem Referat über „Internationale Kommunikation über zivilisatorischen Progress in der Frauenbewegung um 1900“. Sie nahm sich dabei von den drei ersten und großen Kongressen des International Council of Women – 1888 in Washington, 1893 in Chicago, 1899 in London – besonders den Kongress von Chicago vor, der dort parallel zur Weltausstellung abgehalten wurde und eine Mammutveranstaltung mit über 300 Referentinnen und Referenten und rund 150 000 Teilnehmern war. Vehement trat die internationale Frauenbewegung besonders in ihrem anthropologisch basierten Anspruch auf, den zivilisatorischen Fortschritt sowohl zu präsentieren als auch besonders zu fördern. Kersting zeichnete diesen Auftritt und dabei die Argumentationen zu Erziehung und Familie genau nach. Man fragte sich, wo dieser Auftritt und der seinerzeit international durchschlagende Diskurserfolg historisch geblieben sind; erziehungshistorisch zumindest seien sie unterschlagen worden.

3. Dem Bereich *selbstreferentielle Historiographie: Pädagogik und Erziehungswissenschaft* lassen sich fünf Tagungsbeiträge zuordnen, wobei man unter „Pädagogik“ ideale Entwürfe sowie praxisorientierte Theoreme, unter „Erziehungswissenschaft“ Erkenntnisansätze, Forschungsprozess und Forschungsmethodologie fassen kann, will man den idealen und den wissenschaftstheoretischen Bestand im Disziplinarkomplex „Erziehungswissenschaft“ begrifflich auseinanderhalten. Alle Beiträge waren diskursanalytisch basiert. – Der deutschen „pädagogischen“ Historiographie wendet sich *Daniel Tröhler* (Zürich) kritisch zu mit seinem Referat: „Vergessene Traditionen in der Pädagogik – zur ‚Erfolgsgeschichte‘ pädagogischer Historiographie“. Am Beispiel der Geschichtsschreibung zu Rousseau weist er Modus, Vorgehen und Charakter einer national orientierten und auf das Lehrerverpublikum zielenden Erziehungsgeschichte auf. Sie sei eine Mischung aus pädagogisch-moralischer Idee und historischer Konstruktion und auf Epocheneinteilung, „Heldenverehrung“ – männlicher Observanz – sowie regional auf das Gebiet des lutherischen Protestantismus fixiert. Der Verlust an historischer Perspektive und historiographischer Idee liege auf der Hand. Dennoch habe sich die solcherart verarmte Erziehungsgeschichtsschreibung bis heute und insofern selbst erfolgreich durchgesetzt. Dagegen sei historiographische Innovation zu fordern.

Weist Tröhler darauf hin, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik in den 20er Jahren die von ihm kritisierte „Erfolgsgeschichte“ wirkungsreich legitimiert habe, so liefert *Hans Malmede* (Düsseldorf) aus eben

diesem Paradigma einen Fall selbstreferentiell sich genügender Historiographie mit seinem Referat: ‚Fürsorgeziehung und Gefängniserziehung‘ im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts – zur Revision einer sozialpädagogischen Erfolgsgeschichte“. Für den bezeichneten sozialpädagogischen Sektor sei historiographisch die gesellschaftliche Durchsetzung pädagogischer Intervention und insofern eine erfolgreiche Pädagogisierung der Gesellschaft behauptet worden. Tatsächlich aber hätten die Verhältnisse anders ausgesehen: Reformen im jugendkriminalpolitischen Handlungsfeld seien von Medizinerinnen und Juristen initiiert und erprobt worden; sozialpädagogische Reformansätze seien nach kurzer Zeit gescheitert und daher realhistorisch marginal. Die im historiographischen Umfeld der geisteswissenschaftlichen Pädagogik konstruierte sozialpädagogische Erfolgsgeschichte sei im Abschreiben der Historikergenerationen voneinander tradiert worden.

In die Historiographie der Sozialpädagogik ging auch *Eckhardt Fuchs* (Mannheim) und verzeichnete dort eine Verlustgeschichte. Er konstatierte das Fehlen internationaler, dem nationalen System übergeordneter System- oder Weltperspektiven und führte es darauf zurück, dass es in der Sozialpädagogik keine internationale und international vergleichende Berichts- und Forschungstradition gäbe – im übrigen auch keinen praktischen Forschungstransfer oder eine internationale Anpassung der Rahmenbedingungen sozialpädagogischen Handelns. Fuchs berichtete von einer schier unglaublichen – „unglaublichen“, da eben nicht tradierten – Fülle internationaler Kongresse zu Kinder- und Jugendschutz und -wohlfahrt, Arbeitsschutz, Fürsorge und Hygiene, Jugendstrafrecht und Kriminalitätspädagogik vor dem ersten Weltkrieg. Die dazugehörige kommunikative Praxis sowie die Forschungsleistung und das erarbeitete Wissen seien historisch verpufft; von dem seinerzeit erreichten Stand an Internationalität könne man heute nur träumen.

Ein weiteres Beispiel für das historiographische Wirken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik lieferte *Caroline Hopf* (Erlangen-Nürnberg): „Die ‚experimentelle Pädagogik‘ in Deutschland im zeitgenössischen und im historischen Urteil“. Zu ihrer Zeit (1862-1915) sei diese Pädagogik im Zuge des wachsenden Interesses an realer Menschenkenntnis und zugehöriger empirischer Anthropologie sowohl gesellschaftlich nachgefragt als auch in der Wissenschaftsgemeinschaft anerkannt worden. Die gesellschaftliche Nachfrage habe sich besonders auch auf „handfestes“ Wissen für Schulunterricht und Lehrerbildung gerichtet, der Forschungsdiskurs habe die Einführung empirisch-quantitativer Verfahren gegen die dominierende historische Hermeneutik begrüßt. Allein aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sei Kritik laut geworden. Sie habe sich durch den Aufstieg dieser Pädagogik zum führenden Paradigma „pädagogischer“ Wissenschaft in Deutschland zur negativen Bewertung bis zur historiographischen Ignoranz verfestigt.

Ein Kompliment an die geisteswissenschaftliche Pädagogik lag dagegen im Referat von *Carsten Heinze* (Augsburg) über „Anstelle von Mündigkeit findet man da einen existentialontologisch verbrämten Begriff von Autorität“ – Der Diskurs um den Autoritätsbegriff Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre“. Das Zitat von Adorno fasst die Kritik zusammen, die im angegebenen Zeitraum am Begriff wie am realen gesellschaftlichen Phänomen „Autorität“, einem tragenden Element pädagogischen Handelns und Denkens – im „pädagogischen“ Diskurs sozialwissenschaftlicher Observanz geübt wurde. Sie sei dem Bedürfnis nach Aufklärung pädagogischer Herrschaftsverhältnisse und dem Anspruch auf Emanzipation durch Erziehung bzw. dem Entwurf „emanzipatorischer Pädagogik“ entsprungen, von einigen der damaligen Diskursakteure inzwischen aber auch revidiert worden. Historisch sei also eine Dekonstruktion und eine Rehabilitation des Autoritätsbegriffes festzustellen. Seine Rehabilitation sei auch eine Rehabilitation geisteswissenschaftlicher Pädagogik in ihrer personalen Sicht auf das Erziehungsgeschehen.

So ist, im zusammenfassenden Blick, die Historische Bildungsforschung auf konstruktivem Wege, ihre Methoden, Perspektiven und Maßstäbe der Urteilsfindung auszutauschen und zu kombinieren. Ein Tagungsband, hrsg. von Max Liedtke, Eva Matthes und Gisela Miller-Kipp, wird 2004 im Klinkhardt-Verlag erscheinen.

Auf der Tagung wurde der **Julius-Klinkhardt-Preis** zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung zum zweiten Male verliehen. Der Preis ging an Frau Dr. Petra Götte (Köln) für ihre inzwischen veröffentlichte Dissertation über „Jugendstrafvollzug im ‚Dritten Reich‘ – diskutiert und realisiert, erlebt und erinnert“.

Gisela Miller-Kipp (Düsseldorf)

Copyright

Arbeitsgemeinschaft außeruniversitärer historischer Forschungseinrichtungen
in der Bundesrepublik Deutschland e.V., 2003.

Kein Teil dieser Publikation darf ohne ausdrückliche schriftliche Genehmigung der AHF in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

AHF, Aldringenstraße 11, 80639 München
Telefon: 089 - 13 47 29, Fax: 089 - 13 47 39
E-Mail: info@ahf-muenchen.de, Website: <http://www.ahf-muenchen.de>

Empfohlene Zitierweise / recommended citation style:

AHF-Information. 2003, Nr.090
URL: <http://www.ahf-muenchen.de/Tagungsberichte/Berichte/pdf/2003/090-03.pdf>