Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 7 (2001)
Heft: 1

Artikel: Pädagogische Historiographie und Kontext
Autor: Tröhler, Daniel
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901874

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 08.12.2025

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

Pädagogische Historiographie und Kontext

■ Daniel Tröhler

Die Geschichtsschreibungen der Pädagogik sind überwiegend als Lehrbücher verfasst worden, das heisst, für die Ausbildung von Lehrkräften[1]. Die Darstellung einzelner Protagonisten oder spezifischer Reformprojekte innerhalb solcher Historiographien sind dabei oft durch zwei miteinander verbundene Charakteristika geprägt: Auf der einen Seite suggerieren sie eine mehr oder weniger geradlinige Entwicklung auf den *Status quo* der Schreibenden und übergehen Brüche und Diskontinuitäten, und auf der anderen Seite sind sie nicht selten idealisierend und zielen darauf, den Rezipierenden moralisch wirksame und zeitungebundene Wahrheiten aus der Geschichte zu vermitteln. Lehrbücher *aller* Disziplinen tragen, folgt man Thomas S. Kuhn, generell das Defizit der Ent-Historisierung an sich. Das Problem potenziert sich, wenn es sich um eine historische (Teil-)Disziplin handelt und wird besonders pikant, wenn die Disziplin die Pädagogik ist: Pädagogische Historiographien sind aus dieser Sicht ent-historisiert, pädagogisiert und moralisiert; sie sind durch eine "gradlinige Verquickung von Gesinnungsbildung und Geschichtsschreibung" charakterisiert (Gonon 1999, S. 529).

Anhand der nachfolgenden Überlegungen soll gezeigt werden, wie man diese Charakteristik umkehren, das heisst die pädagogische Geschichtsschreibung historisieren, ent-pädagogisieren und ent-moralisieren kann, wie eine *wissenschaftliche* Alternative zur linearen hagiographischen Geschichtsschreibung begründet werden könnte. In einem ersten Teil soll dazu das Problem der dekontextualisierten Geschichtsschreibung erörtert und im zweiten Teil zentrale Modelle kontextueller Forschung vorgestellt werden, wobei vor dem Hintergrund des *linguistic turn* die diskursiven Kontexte besonderen Stellenwert einnehmen. Im dritten Teil werden die beiden Hauptströmungen der kontextuellen Diskursanalyse – der französische Poststrukturalismus und die anglophone *history of ideas* – diskutiert und gegeneinander abgewogen. Der vierte Teil diskutiert die durch einen kontextuellen Forschungsansatz entstehenden Möglichkeiten für die pädagogische Historiographie und stellt die Frage, welche Folgen eine ent-pädagogisierte Geschichtsschreibung für das vorherrschende Paradigma der Allgemeinen Pädagogik haben könnte.

Die Überlegungen sind nicht völlig neu. Zum einen gibt es seit gut zehn Jahren zahlreiche Diskussionen, welche die traditionelle Historiographie der Pädagogik in Frage stellen (Übersicht bis 1989: Böhme/Tenorth 1990): So wurde die in den 70er und 80er Jahren dominante Sozialgeschichte durch den Ansatz der Narrativität zu ergänzen versucht (Blankertz 1983; Lenzen 1992; kritisch dazu Prondczynsky 1999; Cohen 1999), die historiographische Konstruktion von Kultfiguren der Dekonstruktion unterworfen (Oelkers/Osterwalder 1995, Osterwalder 1996a und 1996b) oder es werden Ansätze stark gemacht, die die bisher kaum berücksichtigte Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung beziehungsweise auch die historische(n) Geschlechterkonstruktion(en) zu rekonstruieren suchen (Kleinau/Opitz 1996). Hier geht es um eine Alternative, die im deutschsprachigen Raum und insbesondere in der deutschsprachigen Pädagogik wenig bekannt ist. Die Ausführungen sind daher zum anderen deswegen nicht neu, weil sie sich an einer Tradition orientieren, in welcher auch Thomas S. Kuhn steht und die insbesondere in den anglophonen Ländern diskutiert und gelegentlich mit dem Begriff der 'Cambridge School' bezeichnet wird.

1. Das Problem der dekontextualisierten Geschichtsschreibung

In seinem wirkungsreichen Buch 'The Structure of Scientific Revolutions' (1962) diskutiert Thomas S. Kuhn das Wesen wissenschaftlicher Lehrbücher. Das Problem sei, so Kuhn, dass Lehrbücher auf der einen Seite zwar unverzichtbar, aber auf der anderen Seite verfälschend seien. Lehrbücher würden im Allgemeinen im Anschluss an "Paradigmenwechsel" in der wissenschaftlichen Theoriebildung verfasst. Unter "Paradigmata" versteht Kuhn "allge-

mein anerkannte wissenschaftliche Leistungen, die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten massgebende Probleme und Lösungen liefern" ([1962]1967, S. 10). Das Spannende an der *Geschichte* eines Faches sei, dass sie von *Wandeln* in den dominierenden Paradigmen geprägt ist, wobei ein solcher Wandel stets durch Fragen oder Probleme ausgelöst wird, die mit den gängigen Paradigmen entweder gar nicht erkannt oder dann sicher nicht gelöst werden können. So wie es in der Geschichte notwendigerweise zu Paradigmenwechseln komme, führe ein solcher Wandel stets zum Desiderat, die Merkmale dieses neuen Paradigmas in Lehrbüchern (oder gemeinverständlichen Arbeiten) festzuhalten. Das Problem dieser Lehrbücher sei, dass sie, im Bestreben, das neue Paradigma verständlich zu vermitteln, die wissenschaftliche Revolution – den Paradigmen*wechsel* – verschleiern: Sie thematisieren nicht den Prozess, der zum neuen Paradigma geführt hat, sondern nur das neue Paradigma als solches. "Lehrbücher beginnen also damit, dass sie den Sinn des Wissenschafters für die Geschichte seiner Disziplin abstumpfen, und gehen dann daran, für das von ihnen Ausgeschaltete einen Ersatz zu liefern" (S. 148f.). Dieser Ersatz liegt darin, dass die Geschichte "rückwärts" geschrieben wird, gleichsam so, als ob sie lediglich die Vorgeschichte des nunmehr dominierenden Paradigmas wäre, die sich linear auf den gegenwärtigen Zustand hin bewegt bzw. entwickelt hätte. In diesem Bestreben würden historische Positionen, die nicht in diese Linearität passen, entweder übergangen oder so weit uminterpretiert, bis dass sie der eigenen Position entsprechen (S. 149). "Das Lehrbuch stellt es so dar, dass sich die Wissenschaftler seit Beginn des wissenschaftlichen Unternehmens um genau die Ziele, die in den heutigen Paradigmata verkörpert werden, bemüht haben" (S. 151). "Der Zweck solcher Bücher ist ... zwangsläufig der, zu überzeugen und pädagogisch zu wirken" (S. 15) – sie sind grundsätzlich ahistorisch, dekontextuell und antidiskursiv – sie sind "pädagogisch" (*pedagogic vehicles*) (S. 148).

An die Lehrbücher der Pädagogik stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie sich die pädagogische Charakteristik von Pädagogik auswirkt, das heisst von welchem Paradigma die Lesenden überzeugt werden sollen – was voraussetzt, dass die Pädagogik überhaupt ein Paradigma im Sinne Kuhns hat, beziehungsweise dass sie letztlich eine Wissenschaft ist (vgl. dazu Tenorth 1998). Besonders brisant wird die Frage, wenn sie auf die Geschichtsschreibung der Pädagogik fokussiert ist, weil pädagogische Historiographie mehrheitlich von Werken dominiert ist, die für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung geschrieben worden sind. So spricht etwa Fritz Blättner als Autor einer der am weitesten verbreiteten pädagogischen Geschichtsschreibung[2] davon, dass sein Buch "zur geistigen Weltorientierung" all jenen dienen möge, "die sich zu dem vornehmsten und menschlichsten Berufe vorbereiten, die Jugend für ihr künftiges Leben tüchtig zu machen" (Vorwort zur 13. Auflage 1968), während Albert Reble in seinem historiographischen Bestseller[3] den angehenden Lehrkräften eine "Zusammenschau" bieten möchte, die ihnen "zu einem vertieften Verständnis unserer eigenen Lebens- und Erziehungswirklichkeit verhelfen will" (Vorwort zur ersten Auflage, 1951).

Die Formulierung Rebles verweist auf das bis heute dominante Paradigma der Pädagogik (zumindest der Allgemeinen Pädagogik). "Lebens- und Erziehungswirklichkeit" bilden die Eckpfeiler der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik" aus der Schule Diltheys und Nohls, in deren Anfangspunkt und Zentrum der sogenannte "pädagogische Bezug" steht, den es zunächst zu beschreiben und dann zu einer systematischen Theorie auszubauen gelte (Dilthey [1884/1894] 1960, S. 190f.; Nohl 1933, S. 20f.). Stärker und wirkungsreicher als Dilthey hat Nohl durch sein Bestreben, der Pädagogik als Disziplin einen autonomen Status zu geben, die Pädagogik auf das emphatische Verhältnis von Erzieher und Zögling reduziert[4]. Diese wissenschaftliche Fokussierung auf ein Ideal *des* Bezuges mag für die universitäre Entwicklung der Disziplin positive Folgen gehabt haben; sie bezahlte dafür aber den Preis der weitgehenden Dekontextualisierung der Theoriebildung und des Diskurses. Die vermeintliche *Theorie* des "pädagogischen Bezugs", die trotz der stets wiederholten Behauptung keinen Theoriestatus erreicht (Miller 2000), sondern vielmehr eine paternalistische Ideologie romantisiert, erwies sich als wirkungsreiche Grundlage pädagogischer Reflexion bis in die Gegenwart, die im Allgemeinen die Kontexte der Diskurse marginalisiert. Das zeigt sich gerade auch in der Geschichtsschreibung, in welcher beispielsweise die Vorgänger als Theoretiker des pädagogischen Bezuges gelesen und interpretiert wurden, allen voran die "Klassiker" Rousseau, Pestalozzi, Herbart oder Schleiermacher (Herz 1932, Velthaus 1962, Kron 1970), wobei selbst Nohl heute noch in den Genuss einer hagiographischen Lebens- und Werkanalyse kommt (Klika 2000; vgl. kritisch dazu Miller 2001).

Die – im Sinne Kuhns – pädagogische Absicht hinter diesen Konzeptionen von (historischen) Lehrbüchern der Pädagogik liegt demgemäss weniger in der Rekonstruktion von Diskursen, Krisen oder Paradigmenwechseln, als in der moralischen Orientierungshilfe für die angehenden Lehrkräfte. In diesem Zusammenhang werden Figuren der Geschichte als "wahre Erzieher" heroisiert, ihre "Fehler werden nachsichtig behandelt und Irrtümer bestätigen gar noch die Legende", und die Geschichtsschreibungen einzelner Institutionen wie die Ecole Decroly, die casa dei bambini, Father Flanagans Boys Town, Freires Erwachsenenbildung oder die Jenaplan-Schule werden selber je als "pädagogisches Modell", das heisst im Sinne einer Vorzeigefunktion verwendet (Oelkers 1998, S. 13; vgl. Oelkers 1999). Diese Pädagogisierung der pädagogischen Historiographie baut auf das *wahre Wesen*

des Pädagogischen, das sich angeblich in einzelnen Figuren oder Institutionen verkörpert hat, deren Vorbildfunktion die Rezipienten – die angehenden Lehrkräfte – beeindrucken und leiten soll. Die Absicht zielt auf Zeitlosigkeit und Ewigkeit; reale Bezüge werden idealisiert, harmonisiert oder dramatisiert – oder gehen ganz verloren.

2. Kontext und *linguistic turn*

Diese Kritik der Historiographie findet sich auch in anderen Wissenschaften und der Allgemeinen Geschichte selbst. Im Unterschied zur Pädagogik regte sich aber dort der Widerstand früher und vor allem wirkungsvoller. Einen ersten Markstein in der Kritik linearer Geschichtsschreibung(en) setzte bereits in den 30er-Jahren des 20. Jahrhunderts Arthur O. Lovejoy, der auf Kuhn massgeblichen Einfluss hatte. In seinem programmatischen Aufsatz für die erste Nummer des von ihm mitherausgegebenen 'Journal of the History of Ideas' (1940) verwies er auf den Umstand der Spezialisierung und Differenzierung der Wissenschaften, die zwar viele neue Erkenntnisse erzeugt hätten, aber auch isolationistischen Charakter aufwiesen, der den Fortschritt der Wissenschaften behindere (S. 3f.). Dieser Isolationismus hätte bewirkt, so Lovejoy, dass die Geschichte der eigenen spezialisierten Disziplin linear konstruiert und die Geschichte insgesamt als "a majestic logical forward" betrachtet worden sei (S. 20). Eine kontextualisierte, die engen Grenzen der eigenen spezialisierten Wissenschaft überwindende Geschichtsschreibung aber – und das Paradebeispiel einer solchen hatte er 1936 mit 'The Great Chain of Being' selber der Öffentlichkeit vorgelegt – zeige, dass die Geschichte nicht einen geradlinig-linearen, sondern einen "oscillatory character" habe und sich nicht in einer wie auch immer interpretierten Richtung zielstrebig fortentwickle (ebd.).

Einen für die politische Ideengeschichte[5] – und damit auch für die pädagogische Historiographie – entscheidenden Impuls hat, gewissermassen Lovejoy, Kuhn und die Grundlagen des *linguistic turn*[6] fruchtbar zusammenführend, John G.A. Pocock in den 50er-Jahren vorgelegt und später weiter ausgebaut. Seine Kritik wendet sich gegen den *Whiggism*, die liberale Geschichtsschreibung, welche die Vorgeschichte des *Status quo* schreiben will und so suggeriert, die europäische und nordamerikanische Geschichte sei im Wesentlichen eine sinnvolle und lineare Entwicklung zum Liberalismus des 20. Jahrhunderts. Indem er Kuhns Idee der Krisen von der Wissenschaftsgeschichte auf die politische Geschichte und das Konzept des Paradigmas auf zentrale politische Sprachen übertrug, gelang es Pocock – zunächst für England im 17. Jahrhundert – nachzuweisen, dass neben der monarchischen und liberalen politischen Sprache auch jene des Republikanismus existierte, die von der liberalen Geschichtsschreibung systematisch ignoriert worden war (Pocock 1957). Die Quellen des englischen Republikanismus hätten vor allem bei Machiavelli gelegen, dessen Wirksamkeit – von der traditionellen Geschichtsschreibung viel zu wenig beachtet – weit über die Gründung der Vereinigten Staaten und ihrer liberalen Verfassung wirksam geblieben sei (Pocock 1975).

Für den vorliegenden Zusammenhang sind vor allem zwei miteinander verknüpfte Sachverhalte von Bedeutung. Pocock dehnt das auf die Wissenschaft begrenzte Paradigmenmodell Kuhns auf die gesellschaftliche Praxis, das heisst auf die Politik, aus[7], was spezifische metatheoretische Argumente, die er aus dem *linguistic turn* übernimmt, zur Voraussetzung hat. Geschichte sei, so Pocock, als eine Interaktion von *langue* und *parole* zu verstehen (Pocock 1987, S. 19f.). Die Geschichte handle von Überlieferungen von "acts of speech, whether oral, scribal or typographical", die ihrerseits von Bedingungen (Kontexten) bestimmt würden, "in which these acts were performed". Das bedeutet, dass die *parole* der historischen Akteure stets auf eine Sprache (*langue*) angewiesen ist, um überhaupt zum Ausdruck zu kommen: "For anything to be said or written or printed, there must be a language to say it in; the language determines what can be said in it, but is capable of being modified by what is said in it; there is a history formed by the interactions of *parole* and *langue*" (S. 20). Unter *langue* wird nicht eine ethnische Sprache verstanden, sondern gemeint sind Idiome (Redewendungen), Rhetoriken, spezifische Vokabulare und Grammatiken; also *Arten* des politischen Diskurses, die zu einem bestimmten Zeitpunkt kreiert und irgendwie diffundiert wurden: Sie sind der ideologische Kontext, in welchem Texte zum Ausdruck kommen und, so Pocock, "the character of paradigms" tragen (S. 21). Als Beispiele politisch relevanter Sprachen rekonstruiert Pocock für England im 17. Jahrhundert die religiöse Sprache der apokalyptischen Prophezeiung, jene der "Ancient Constitution", die sich auf Gewohnheit, Brauch und Sitte bezieht, und drittens die Sprache des "klassischen Republikanismus" (vgl. Pocock 1957 und Pocock 1972, S. 197f.), deren Rekonstruktion Pocock einen Grossteil seines Lebenswerkes widmet.

Zwei Aspekte dieses Ansatzes sind für den vorliegenden Zusammenhang entscheidend. Erstens versteht Pocock die *langues* durch ihre normative Struktur, welche die *parole* der Akteure beeinflussten, als Handlungen: Sie spielen für die soziale Wirklichkeit selber eine normativ-konstitutive Rolle (was den Vorstellungen aus dem *linguistic turn* entspricht). Und zweitens existieren nach Pocock stets mehrere *langues* nebeneinander, wobei immer jeweils eine davon dominiere, mit und unter welcher die politische Praxis analysiert, diskutiert und gesteuert wird. Treten Krisen auf, so sind sie als Ereignisse zu verstehen, die man durch die dominante *langue* nicht mehr adäquat beschreiben kann, und Lösungen können dergestalt auch nicht gefunden

werden. In diesen Momenten wird auf andere *langues* zurückgegriffen beziehungsweise setzen sich andere durch, die die neuen Sachverhalte besser beschreiben können, in der Folge selber dominant werden und die Praxis Kraft ihres ideologischen Gehalts prägen – ohne die anderen ganz verdrängen zu können (Pocock 1987, S. 21; vgl. auch Pocock 1972, S. 195f.). Einen solchen Vorgang versteht Pocock in Anlehnung an Kuhn als Paradigmenwechsel. Die historische Rekonstruktion solcher Krisenzeiten ist aufgrund der Dynamik von Reflexion und Praxis aufwändig. Traditionell als wichtig eingestufte, kanonisierte Texte müssen durch die Kontexte verstanden werden, das heisst vor dem Hintergrund der sie dominierenden *langues*. Dabei macht es gerade der Umstand, dass stets mehrere *langues* gleichzeitig existieren und sogar in einzelnen Texten bestimmter Autoren zum Ausdruck kommen, notwendig, archivarisch schwer zugängliche Pamphlete, clandestine Literatur, Manuskripte, Flugblätter oder schlicht "vergessene" Bücher und Zeitschriften in die Forschung mit einzubeziehen. Die historische Arbeit erhält dadurch archäologischen Charakter: "This historian is in considerable measure an archaeologist; he is engaged in uncovering the presence of various language contexts in which discourse has from time to time been conducted" (Pocock 1987, S. 23). Die Rezeption der nachgedruckten "Klassiker", deren Tradierung schlimmstenfalls als lineare Progressionslinie zur Gegenwart gedeutet wird, kann unter diesen Voraussetzungen nicht mehr als historische Forschung bezeichnet werden (Gredig/Wilhelm 2000).

3. Kontextrekonstruktion zwischen Poststrukturalismus und einer "history of ideas"

Der Begriff der Archäologie, die Orientierung am *linguistic turn* und die Betonung des Kontextes beziehungsweise des Diskurses verweisen im deutsch- und französischsprachigen Raum eher auf die französischen (Post-)Strukturalisten wie Barthes, Derrida oder Foucault als auf die weniger bekannten Vertreter der 'Cambridge School'. Insbesondere die Rezeption Foucaults hat innerhalb der deutschsprachigen Historiographie zahlreiche innovative Arbeiten ermöglicht, wobei sich vor allem feministische oder Gender-Forschungen stark an ihm orientieren. Der Kerngedanke liegt ähnlich zu dem von Pocock vertretenen Ansatz darin, dass Sprache nicht bloss Abbild einer ewigen Welt ist, sondern Wirklichkeit konstruiert. "Die Wahrheit ist von dieser Welt; in dieser wird sie aufgrund vielfältiger Zwänge produziert, verfügt sie über geregelte Machteinwirkungen. Jede Gesellschaft hat ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihre 'allgemeine Politik' der Wahrheit: d.h. sie akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren lässt" (Foucault [1977] 1978, S. 51). Historische Rekonstruktionen konzentrieren sich deswegen innerhalb des Dreiecks von Sprache, Subjektivität und Macht zunächst auf die Sprache, weil sie nicht als Zeichensystem verstanden wird, die eine "reale Welt" sprachlich zum Ausdruck bringt, sondern als System, in und mit welchem *Bedeutungen produziert* werden. Sprache ist dadurch historisch und gesellschaftlich mitbedingt; und es ist die Macht, die aus sprachlichen Bedeutungen "Wissen" macht.

Foucault hatte sich mit seinen Studien über den Wahnsinn seit den frühen 60er-Jahren gleichermassen einer Dekonstruktion der Wissenschaftsgeschichte und der Humanwissenschaften verschrieben, weil beide traditionell von progressiven Vernunftkonzeptionen ausgegangen und auf eine globale Geschichte ausgerichtet waren. Sein Interesse galt den diversen Wissensformen innerhalb der Geschichte, wobei er sich insbesondere dem Verhältnis von vorwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursformen zuwandte. Dieses sah er im Wesentlichen durch ein Machtgefälle charakterisiert, weshalb er sich nicht im klassischen Sinn für Aussagen (und ihre "Bedeutung"), sondern für diskursive Kontexte interessierte. "Die diskursive Formation ist das allgemeine Aussagesystem, dem eine Gruppe sprachlicher Performanzen gehorcht" (Foucault [1969]1973, S. 169). Foucault gelingt es zu zeigen, dass und wie Diskurse weniger dem ideologischen Ideal der *einen* Vernunft entsprechen, sondern vorwiegend Ausdruck von Macht und zahlreichen Einschränkungen sind und Steuerungen unterliegen (Foucault [1970]1974) – ein Umstand, der von der naiven Vorstellung, Texte oder Reden entsprächen "objektiven" Vernunftaussagen einzelner Akteure in der Geschichte, nicht nachvollzogen werde (ebd., S. 32). Die Konsequenz dieser Überlegung ist, dass es – im weitesten Sinne – auf universale Vernunft bauende Geschichtsphilosophien nicht geben kann bzw. dass diese selber in einem bestimmten Kontext unter bestimmten Machtverhältnissen als Vorstellung konstruiert wurden. Unter diesen Voraussetzungen konnte das sowohl von der traditionellen Philosophie als auch von den Naturwissenschaften propagierte Bild der erkennenden Subjektivität einer radikalen Kritik unterzogen werden: "Der zentrale Ort des Kampfes um gesellschaftliche Macht ist das Individuum, genauer: die Bestimmung und Ausformung der jeweils gültigen Subjektivität. Wissen und Macht bilden eine Allianz, die diskursiv die historisch jeweils gültige Subjektivität bestimmt" (Seifert 1992, S. 271). Hinter dieser überzeitlichen Subjektvorstellung kommt durch die Dekonstruktion nichts anderes als die Selbst-Hybridisierung durch das "weisse, männliche Subjekt der westlichen Welt" zum Vorschein, dessen Erscheinungsform "in liberalen und humanistischen Entwürfen theoretisch überhöht und mit einem Alleinvertretungsanspruch ausgestattet" worden sei (S. 272).

Sowohl gegen Pococks Ansatz als auch gegen jenen von Foucault sind Vorwürfe erhoben worden.

Gegen Pococks Versuch, die Persistenz politischer Sprachen nachzuweisen, wurden, vereinfacht gesagt, zwei Einwände formuliert. Die tendenziell *ideologischen* Kritiken richteten sich dabei gegen die Revitalisierung des Republikanismus selber, während die *historisch-methodologischen* Kritiken gegen die Annahme von Substrukturen gerichtet waren, die, so die Kritik, alles Denken prädeterminierten. "Pocock's attempt to formulate the lawlike character of paradigms can be understood as the search for the 'deep-structure' upon which all thought is based, and from which all thought is generated" – weshalb ihm gelegentlich vorgeworfen worden sei, er habe die Geschichte "entmenschlicht" (*dehumanized*) (Boucher 1985, S. 186). Diese Kritik wurde auch, und viel schärfer, gegen die französischen (Post-)Strukturalisten wie Derrida, Barthes oder Foucault geäussert (Seifert 1992, S. 276f.).

Tatsächlich besteht das Problem bei Foucault darin, dass er wohl historische Brüche nachweisen, sie aber nicht erklären kann (bzw. will). Er kann etwa am Beispiel von Mendel zeigen, *dass* Brüche stattgefunden haben: "Mendel sagte die Wahrheit, aber er war nicht 'im Wahren' des biologischen Diskurses seiner Epoche: biologische Gegenstände und Begriffe wurden nach ganz anderen Regeln gebildet. Es musste der Massstab gewechselt werden, es musste eine ganz neue Gegenstandsebene in der Biologie entfaltet werden, damit Mendel in das Wahre eintreten und seine Sätze (zu einem grossen Teil) sich bestätigen konnten" (Foucault [1990]1992, S. 24f.). Brüche bzw. Änderungen der Diskurse führt Foucault auf Machtverschiebungen zurück, doch wird dabei nicht klar, wie denn diese Machtverschiebungen tatsächlich zustande kommen, am Beispiel gefragt, wie der Massstab gewechselt wurde. Dieses Problem wird vielleicht in einem Aufsatz eines seiner Verehrer, Paul Veyne, am deutlichsten. In der Dekonstruktion der gängigen Annahme, die christlichen Kaiser Roms seien die Ursache der Beendigung der Gladiatorenkämpfe gewesen, betont er, dass sich Geschichte nicht aufgrund von ethischen oder vernünftigen Prinzipien ereigne, weil es solche Positionen gar nicht gäbe. Alles, was existiere, seien Praktiken oder Diskurse, welche die Illusion erzeugten, es gäbe so etwas wie Vernunft oder Moral. Den Übergang von den heidnischen zu den christlichen Kaisern deutet er als Verschiebung eines Verhältnisses vom Kaiser einer (viehischen) Herde zum Vater eines kindlichen Volkes. "Nicht aufgrund seiner persönlichen Überzeugungen oder aus einer Laune heraus wandelt sich also der Kaiser vom Herdenchef zum Vater eines Kind-Volks. Kurz gesagt: er tut es nicht aus ideologischen Gründen" (Veyne [1978] 1992, S. 41). Es gibt keine vorgängigen Überzeugungen, die auf Gegenstände angewendet werden, sondern nur Praktiken, in welchen und durch welche Gegenstände erzeugt werden. Die entscheidende Frage, die sich stellt, lautet: "[W]oher kommen sie [die Praktiken, DT]?" Die Antwort lautet: "Nun, ganz einfach von den historischen Veränderungen, den tausendfachen Wandlungen der historischen Realität, das heisst vom Rest der Geschichte, wie alle Dinge. Foucault hat keine neue Instanz mit dem Namen 'Praktik' entdeckt, die bislang unbekannt gewesen wäre: Er hat die Anstrengungen unternommen, die Praktik der Menschen zu sehen, *wie sie wirklich ist*" (S. 26f.). Geschichte schreiben ist dann nur noch positivistische Deskription von Praktiken, die Wirklichkeit (bzw. den Schein derselben) erzeugen, ohne erklären zu können, warum wirklichkeitsstiftende Praktiken (bzw. Diskurse) ändern. Das hat auch die ambitionierte Feminismusforschung – die ihre Bemühungen auf das Ziel fokussiert, "dass Geschlechterzuweisungen verändert und zum Verschwinden gebracht werden" (Rendtorff/Moser 1999, S. 40) – letztlich in ein paradoxes Verhältnis zu Foucault gebracht: Auf der einen Seite kann sein Ansatz den Mechanismus von Unterdrückung, Macht und sprachlichen Konventionen nachweisen; aber auf der anderen Seite gibt es keinen "archimedischen Punkt" ausserhalb dieser historisch gewachsenen Konvention und Form von Rationalität, so dass letztlich eine "andere" Wissenschaft als die dominante schwierig vorzustellen ist und nur noch so etwas wie der "diskursive Guerillakrieg" empfohlen werden kann (Seifert 1992, S. 282). Diese Metapher macht die Grenzen von Foucaults Ansatz deutlich: Die Determination wird derart verstanden, dass sie letztlich nicht überschritten werden kann. Aus diesem Grunde wird nicht deutlich, wie menschliches Handeln in der Geschichte überhaupt noch verstanden werden könnte, da Akteure reine Gefangene ihres Kontextes sind. Nach Foucault *kann* sich dieser wohl ändern, doch wird diese Wandlung lediglich als solche der Macht gedeutet, was martialische Formulierungen wie jene vom "Guerillakrieg" provozieren muss, wenn die präferierte Metatheorie sich zu eng an Foucault anschliesst. Menschliche Interaktionen, Brüche und Probleme können so nicht von ihren produktiven Seiten her verstanden werden – was insbesondere für die Pädagogik fatal ist.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass der Determinations-Vorwurf gegenüber Pocock, wiewohl umstritten, in dieser Schärfe nicht haltbar ist. Anhand eines mit Veyne vergleichbaren Beispiels von Quentin Skinner, der insbesondere in seinen metatheoretischen und methodologischen Arbeiten die Position Pococks weiterentwickelt hat, lässt sich dies sehr gut erhellen. Im Rückgriff auf Machiavelli stellt er die Frage, wie und warum es möglich war, dass innerhalb der Renaissance jemand auftauchte und behauptete: "[A] prince must learn how not to be virtuous" (Skinner 1988a, S. 61). Für die Historikerin oder den Historiker stelle sich zunächst die Frage, ob diese zynische Aussage im Kontext der Renaissance oft ausgesprochen worden war, oder ob es sich um eine singuläre Äusserung handelt, die gegen den Mainstream des Diskurses gerichtet war. Im ersten Fall müsse interpretiert werden, dass Machiavelli nur die gängige moralische Haltung bekräftigt hat, im zweiten Fall, dass er die etablierte Moral an-

greifen *wollte*.

In diesem Sinne konzipiert Skinner seine methodologischen Überlegungen *zwischen* den zwei dominanten (*orthodox*) Traditionen der *history of ideas*, nämlich zwischen der vor allem auch von Marxisten vertretenen Auffassung, "that it is the context 'of religious, political, and economic factors' which determines the meaning of any given text", und dem Verständnis, das "on the autonomy of the text itself as the sole necessary key to its own meaning" baut (Skinner 1988a, S. 29). Beide Zugänge würden aber vielmehr Mythologien statt Kenntnisse erzeugen, wobei Skinner seinen Ansatz einer *history of ideas* insbesondere gegen die von der Mehrheit betriebene Auffassung einer dekontextuellen Ideengeschichte gerichtet sieht, die zeitlose Elemente in Form universeller Ideen oder gar endlose Weisheiten mit universellen Anwendungen propagiere (S. 30). Seine eigenen methodischen Wurzeln sieht er sowohl beim Kunsthistoriker Ernst H. Gombrich – auf den das Epigramm "only where there is a way can there be a will" (Gombrich 1961, S. 75) zurückgeht – als auch bei Thomas S. Kuhn, der die Priorität von Paradigmen begründet habe (Skinner 1988a, S. 31f.). In diesem Sinne konzentriert sich Skinner weniger auf die Texte als auf die Autorinnen und Autoren und stellt die Frage, was sie in ihrem Kontext mit dem kreativen Schreibprozess bewirken wollten (S. 63): Offensichtlich attestiert Skinner Menschen die Möglichkeit, eigene Äusserungen auch gegen das vorherrschende Paradigma zu formulieren, verweist aber auf die Notwendigkeit, eine solche Interpretation nur aufgrund der Kenntnis des diskursiven Kontextes machen zu dürfen.

Seine Hauptthese lautet demnach – ähnlich zu Pocock –, dass die Bedeutung eines Textes nur dann adäquat erfasst werden kann, wenn seine Stellung innerhalb des Kontextes, in welchem er geschrieben wurde, verstanden wird. Mit dem Hinweis auf Wittgensteins Motto, "Words are deeds", versteht er in Anlehnung an die Sprechakt-Theorie John L. Austins Begriffe als *Werkzeuge* der ideologischen Auseinandersetzungen einer Zeit (Skinner 1988b, S. 260ff.), die dazu dienen, die Realität mitzuprägen und umzugestalten. In *dieser* Hinsicht sind Begriffe nicht bloss Abbild eines Kontextes, sondern konstituieren diesen mit. Und folglich konzentrieren sich die Forschungen Skinners weniger auf Ideen und Konzepte im Sinne der traditionellen Ideengeschichte, sondern auf den Gebrauch derselben in den jeweiligen Kontexten. "To the extent that our social world is constituted by our concepts, any successful alteration in the use of a concept will at the same time constitute a change in our social world" (ebd., S. 276).

Skinner ist, obgleich er historische Brüche, ihre Ursachen und Dynamiken verfolgt, weit davon entfernt, Autoren eine kontextunabhängige Existenz zuzugestehen: "I cannot agree with Keane that authors are nothing more than 'prisoners of the discourse within whose boundaries they take pen in hand'. I agree of course ... that we are all limited by the concepts available to us if we wish to communicate. But it is not less true ... that language constitutes a resource as well as a constraint. This means that, if we wish to do justice to those moments when a convention is challenged or a commonplace effectively subverted, we cannot simply dispense with the category of the autor" (Skinner 1998b, S. 276). Hatte Pocock sein Augenmerk vor allem auf die *longue durée* von (politischen) Sprachen gerichtet, interessiert sich Skinner insbesondere für die historischen Vorgänge der Umbrüche[8]. In Krisenzeiten müssen neue Konzepte gesucht werden, die sich durchaus an alten "Paradigmen" orientieren können – setzen sie sich durch, konstruieren sie Kraft ihrer Sprache die soziale Welt neu. "A point that takes on added significance when we reflect that, to the extent that our social world is constituted by our concepts, any successful alteration in the use of a concept will at the same time constitute a change in our social world" (ebd.). Im Sinne Pococks bleibe es, so Skinner, die erste Aufgabe von Historikerinnen und Historikern, *languages* zu studieren, und nur in zweiter Linie gelte es die Beziehung zwischen individuellen Autoren als Beiträger zu solchen Sprachen oder zum Gesamtdiskurs zu untersuchen. Klar sei, dieser Ansatz "leaves the traditional figure of the author in extremly poor health" – aber dennoch könne er nicht bloss als Kondensat (*precipitate*) des eigenen Kontextes gedeutet werden (ebd., S. 276f.).

4. Möglichkeiten für die pädagogische Historiographie

Der Einbezug des Kontextes in die historische Forschung schuf zahlreiche neue Möglichkeiten, die hier in Form von subjektiv gewählten Beispielen genannt werden[9]. In Anlehnung an Lovejoys Ansatz rekonstruierte Fritz Osterwalder etwa die theologischen Wurzeln der modernen Pädagogik (1995), dekonstruierte den Pestalozzianismus des 19. Jahrhunderts vor dem Hintergrund des politischen Liberalismus (1996a), und Andresen/Tröhler rekonstruierten in den Grundzügen die seit dem Ende des 17. Jahrhunderts auftauchende Idee einer Analogie von Menschheits- und Individualentwicklung bis zur Gegenwart (Andresen/Tröhler 2001). Ebenfalls disziplinüberschreitend untersuchte Annette Stross die sich seit 1700 oft überschneidende, aber letztlich kaum rezipierte Geschichte von Medizin und Pädagogik (2000), während Ursula Hofer-Sieber den insbesondere im deutschen Sprachraum oft verdrängten Einfluss des Sensualismus auf die (Heil-)Pädagogik nachwies (2000).

Die stärkere Berücksichtigung des *linguistic turn* eröffnet weitere Felder. Die Verabschiedung einer Geschichtsschreibung, die Texte, Schreibende *und* Interpretierende zu eternalisieren oder mindestens

in *eine* lineare historische Fortschrittslinie zu vereinigen versucht, hatte es Foucault ermöglicht, den verdrängten Umgang mit Wahnsinn, Strafjustiz und Sexualität historisch zu untersuchen, wobei gerade die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung aus dieser Analysekonstellation von Subjekt, Macht und Identität fruchtbare Impulse erhalten kann (Andresen 1997) – wenngleich *gender studies* innerhalb der pädagogischen Historiographie, die über empörende einschlägige Zitatensammlungen hinausgehen, noch selten sind (Rendtorff/Moser 1999, S. 46ff.).

Pocock und Skinner konnten ihrerseits die verdrängte politische Ideologie des Republikanismus sichtbar machen, die für die pädagogische Historiographie von zweifacher Bedeutung ist. Zum einen liegt die Relevanz darin, dass (politische) Tugend im Zentrum des klassischen Republikanismus steht und als Thema Anschluss an die gegenwärtige anglophone Debatte um *civic* und *public virtues* (White 1983; White 1996; Callan 1997) oder 'Democracy and Education' (Dewey 1916; Dewey 1927; Gutman 1987) findet. Zum anderen kann dadurch der von der dekontextualisierten geisteswissenschaftlichen Pädagogik (und ihren Ausläufern bis in die Gegenwart) so oft gefeierte Gründungsvater der Pädagogik, Rousseau, neu interpretiert werden, zeigt doch die kontextuelle Aufarbeitung erstens den eminent republikanischen Hintergrund von Rousseaus Denken *(auch* im 'Emile') und zweitens, dass Roussau im 'Emile' allen Beteuerungsversuchen der Rezeption zum Trotz weder die moderne "Kindheit" erfunden (auch nicht den Begriff derselben, vgl. Benner 1999)[10] noch die "éducation négative" wirklich ernst genommen hat (Tröhler 1999); Ähnliches gilt es für Pestalozzi zu sagen[11]. Der Einbezug politischer Debatten in die historische Rekonstruktion der Pädagogik vermag im 20. Jahrhundert zu zeigen, wie nahe pädagogische Helden (bzw. Heldinnen) der Rassenhygiene (für Ellen Key: Andresen 2000) oder den italienischen Faschisten standen (für Maria Montessori: Leenders 1999; Leenders 2001). Pädagogische Historiographie heisst in diesem Sinne auch Dekonstruktion historiographischer Mythen, wie das von Oelkers wohl am aufsehenerregendsten für die Reformpädagogik unternommen worden ist (1989).

Sofern nun diese Dekonstruktion der Mythen – es handle sich dabei um Rousseau, Pestalozzi, die Gleichsetzung von männlicher Bildung und Menschenbildung, das "heilige Kind" (Honig 1999; Honig 2001) oder um die ideologischen Hintergründe geisteswissenschaftlicher Pädagogik mit ihrem "pädagogischen Bezug" – die Grundlagen des gegenwärtigen Paradigmas betreffen, bedeutet eine veränderte Geschichtsschreibung auch eine neue Basis pädagogischer Theoriebildung, welche stärker als bisher die sozialen, ökonomischen, theologischen und biologisch-medizinischen Kontexte berücksichtigen muss. Das wäre selbst für die Literatur der Lehrerbildung – also für die Lehrbücher – wohltuend, denn dann würden die Lehrkräfte ihren Auftrag nicht mehr beziehungsweise weniger mit einem romantisierten Bild von Lehrer-Kinder-Beziehung identifizieren (Messmer 1999; Oelkers 2000, S. 9ff.), sondern sich selber als in einem staatlichen oder öffentlichen Auftrag stehend verstehen, der historisch entstanden und gesamtgesellschaftlichen und heute vor allem ökonomischen Entwicklungen unterworfen ist. Sollte allerdings eine Zeit kommen, in welcher solche Lehrbücher dominieren, müsste entweder Kuhns kritische Feststellung selber als historische Aussage verstanden werden oder aber die Forschung weiter gehen. Letzteres scheint angesichts der hier aufgezeichneten historiographischen Möglichkeiten sinnvoll.

1 Die Universität Tübingen gibt einen Überblick von heute 60 aktuellen "Lehrbuch"-Titeln zur Geschichte der Pädagogik: http://opac.ub.uni-tuebingen.de/lbs/paed/paedA1000.html

2 Sein Buch 'Geschichte der Pädagogik' (EA 1951) erfuhr in deutschsprachiger Fassung fünfzehn Auflagen (1980), in italienischer Fassung vier Auflagen und wurde auch in die japanische Sprache übersetzt.

3 Sein Buch 'Geschichte der Pädagogik' (EA 1951) erfuhr bis 1999 insgesamt 19 Auflagen und wird noch immer angeboten.

4 Bestrebungen in Richtung Autonomisierung gab es schon vor Nohls 'Theorie der Bildung' (1933), sie müssen auch unter dem Aspekt der Professionsgeschichte innerhalb der Universitäten gelesen werden. Ein wichtiger historischer Anstoss zur Debatte um die Autonomie der Pädagogik ergab sich in Deutschland aus den Diskussionen um das Reichsschulgesetz in den 20er Jahren.

5 Zum methodologischen Problem der historischen Rekonstruktion von Denken *und* realer Erfahrung vgl. Pocock 1972.

6 In der neueren Diskussion um die pädagogische Historiographie wird auf die Bedeutung der Rekonstruktion von Kontexten verwiesen (von Prondczynsky 1999; Langewand 1999). Allerdings bleibt bei beiden Autoren der Bezugsrahmen die deutschsprachige Diskussion, und es wird darauf verzichtet, Sprache als wirklichkeits*stiftend* zu betrachten. In diesem Aufsatz sollen die Möglichkeiten nach dem *linguistic turn* – der die Berücksichtigung des Kontextes als Diskurskontext eo ipso erfordert – aufgezeigt werden.

7 Dieser Ansatz macht die gängigen, aber unbefriedigenden Trennungen von Ideengeschichte und Sozialgeschichte überflüssig; vgl. dazu Pocock 1972 und den Aufsatz von Jürgen Oelkers in diesem Heft.

8 Dadurch soll kein Gegensatz zwischen den beiden Exponenten behauptet werden, sondern, Hartmut Rosa folgend, eine Komplementarität in methodologischer (sowie in inhaltlicher) Hinsicht (Rosa 1994, S. 218).

9 Es wird hier darauf verzichtet, Desiderate von Forschungen zu nennen. In jedem Fall fordern die bisherigen Überlegungen Interdisziplinarität und die Internationalisierung der Diskussion.

10 Das meiste aus den ersten drei Büchern des 'Emile' ist schlicht abgeschrieben. "Kindheit" hatte schon 1749 Buffon (auf den sich Rousseau bezieht), sich auf die medizinische Forschung stützend, kategorisiert, und die verschiedenen Hinweise zum natürlichen Wickeln und Ernähren von Kindern waren von Reiseschriftstellern und Kinderärzten schon lange vor 1750 beschrieben worden, während der Sensualismus von Condillac lange vor Rousseaus Erziehungsroman propagiert worden war. Vgl. insgesamt Mercier 1961.

11 Zu Pestalozzis Republikanismus vgl. Tröhler 1999; 2000. In diesem Sinne muss sich auch die feministisch orientierte Rousseau-Kritik, die innerhalb der pädagogischen Historiographie dominiert, umorientieren und den politischen

Kontext mitberücksichtigen. In diesem Zusammenhang ist auf die Studie von Penny A. Weiss (1993) hinzuweisen, die allerdings Rousseaus 'Emile' weniger im Zusammenhang mit dem klassischen Republikanismus des 18. Jahrhunderts als mit dem Kommunitarismus des 20. Jahrhunderts in Beziehung bringt und kritisiert.

Literatur

Andresen, Sabine: Mädchen und Frauen in der bürgerlichen Jugendbewegung. Soziale Konstruktion von Mädchenjugend. Neuwied 1997

Andresen, Sabine: "Das Jahrhundert des Kindes" als Vergewisserung. Ellen Keys Echo im pädagogischen Diskurs der Moderne. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 20. Jg. 2000, H1, S. 22-39

Andresen, Sabine/Tröhler, Daniel: Die Analogie von Menschheits- und Individualentwicklung. Attraktivität, Karriere und Zerfall eines Denkmodells. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 77. Jg., 2001 (im Druck)

Benner, Dietrich: Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., 1999, H1, S. 1-18

Blankertz, Herwig: Geschichte der Pädagogik und Narrativität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg., 1983, H1, S. 1-9

Blättner, Fritz: Geschichte der Pädagogik. Heidelberg 1951 (und mehrere folgende)

Böhme, Günther/Tenorth, Heinz-Elmar: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990

Boucher, David: Text in Context. Revisionist Methods for Studying the History of Ideas. Dordrecht 1985

Callan, Eamonn: Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy. Oxford 1997

Cohen, Sol: Representations of History in the Linguistic Turn. In: Sol Cohen: Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education. New York 1999, S. 65-85

Dilthey, Wilhelm: Grundlinien eines Systems der Pädagogik [1884/1894]: In: Gesammelte Schriften, IX. Band, Göttingen 1960, S. 165-231

Dewey, John: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York 1916

Dewey, John: The Public and its Problems. New York 1927

Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. Frankfurt 1973 (frz. Original 1969)

Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. München 1974 (frz. Original 1972)

Foucault, Michel: "Wahrheit und Macht". Interview mit Michel Foucault von A. Fontana und P. Pasquino. In: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin 1978, S. 21-54 (ital. Original 1977)

Foucault, Michel: Was ist Kritik? Berlin 1992 (frz. Original 1990)

Gombrich, Ernst H.: Art and Illusion. Princeton 1961

Gonon, Philipp: Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., 1999, H4, S. 521-530

Gredig, Daniel/Wilhelm, Elena: Sozialpädagogik und Geschichte: Von den "Klassikern" und der theoretischen Legitimationsprüfung zu einer historischen und empirischen Ereignishaftigkeitsprüfung. In: Neue Pestalozzi-Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 6. Jg., 2000, H2, S. 32-37

Gutmann, Amy: Democratic Education. Princeton 1987

Hertz, Helene: Die Theorie des pädagogischen Bezuges. Langensalza 1932

Hofer-Sieber, Ursula: Bildbar und verwertbar. Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende 18. und Anfang 19. Jahrhundert in Frankreich. Würzburg 2000

Honig, Michael-Sebastian: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M. 1999

Honig, Michael-Sebastian: Das böse Kind. Eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Kritikern der neueren Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 7. Jg., 2001, H1, S. 35-43

Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. I+II. Frankfurt/M. 1996

Klika, Dorle: Herman Nohl: sein "Pädagogischer Bezug" in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. Köln 2000

Kron, Friedrich W.: Theorie des erzieherischen Verhältnisses. Bad Heilbrunn 1971

Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1967 (engl. Original 1962/1970)

Langewand, Alfred: Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., 1999, H4, S. 505-519

Leenders, Hélène: Montessori en fascistisch Italië. Baarn 1999 (erscheint in deutscher Sprache unter dem Titel 'Montessori im faschistischen Italien'. Bad Heilbrunn 2001)

Leenders, Hélène: Das "Beispiel Montessori". Eine Art casestudy über die Rezeption und Entwicklung der Montessori-Pädagogik im faschistischen Italien. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 7. Jg., 2001, H1, S. 11-20

Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim 1993

Lovejoy, Arthur O.: Die grosse Kette der Wesen. Geschichte eines Gedankens. Frankfurt/M. 1985 (engl. Original 1933)

Lovejoy, Arthur O.: Reflections on the History of Ideas. In: Journal of the History of Ideas, 1. Jg., 1940, H1, S. 3-23

Mercier, Roger: L'enfant dans la société (Avant l'Emile). Dakar 1961

Messmer, Roland: Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen der Lehrerbildung. Bern 1999

Miller, Damian: Herman Nohls "Theorie" des pädagogischen Bezugs – ein Ikon der Rezeption ... [Diss Uni Zürich]. Ms Zürich 2000

Miller, Damian: Besprechung von Dorle Klika: Herman Nohl: sein "Pädagogischer Bezug" in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 7. Jg., 2001, H1 S. 59-60

Nohl, Herman: Die Theorie der Bildung. In: Herman Nohl/Ludwig Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, 1. Band, Langensalza 1933, S. 3-80

Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim 1989

Oelkers, Jürgen: Die "Geschichte der Pädagogik" als pädagogisches Problem. Beobachtungen zur Rezeptionsgeschichte im Anschluss an Friedrich Fröbel. In: Neue Pestalozzi-Blätter, 4. Jg., 1998, H2, S. 8-17

Oelkers, Jürgen: Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., 1999, H4, S. 461-483

Oelkers, Jürgen: Theorie der Schule für den Zweck der Lehrerbildung. Expertise zuhanden des Pestalozzianums. Zürich 2000

Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim 1995

Osterwalder, Fritz (1996a): Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Weinheim 1996

Osterwalder, Fritz (1996b): Das Pädagogische als Kult des Pädagogen. In: Neue Pestalozzi-Blätter, 2. Jg., 1996, H2, S. 19-22

Osterwalder, Fritz: Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung. Theologische Ursprünge des modernen pädagogischen Paradigmas. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung. Weinheim 1995, S. 59-83

Pocock, John G.A. [1957]: The Ancient Constitution and the Feudal Law. A Study of English Historical Thought in the 17th Century. A Reissue with a Retrospect. Cambridge 1987

Pocock, John G.A.: The History of Political Thought: A Methodological Enquiry. In: Peter Laslett/Walter Garrison Runciman/Quentin Skinner (Eds.): Philosophy, Politics and Society (Second Series). Oxford 1972, S. 183-202

Pocock, John G.A.: The Machiavellian Moment. Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition.

Princeton 1975
Pocock, John G.A.: The concept of a language and the *métier d'historien*: some considerations on practice. In: Anthony Pagden (Ed.): The Languages of Political Theory in Early-Modern Europe. Cambridge 1987, S. 19-38
Prondczynsky, Andreas von: Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umrisse eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., 1999, H4, S. 485-504
Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 1951 (und mehrere folgende)
Rendtorff, Barbara/Moser, Vera: Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte. In: Barbara Rendtorff/Vera Moser (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen 1999, S. 11-68
Rosa, Hartmut: Ideengeschichte und Gesellschaftstheorie: Der Beitrag der 'Cambridge School' zur Metatheorie. In: Politische Vierteljahresschrift. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft, 35. Jg., 1994, H2, S. 197-223
Seifert, Ruth: Entwicklung und Probleme der feministischen Theoriebildung. Warum an der Rationalität kein Weg vorbeiführt. In: Gudrun-Axeli Knapp/Angelika Wetterer (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklung feministischer Theorie. Freiburg 1992, S. 255-285
Skinner, Quentin (1988a): Meaning and understanding in the history of ideas. In: James Tully (Ed.): Meaning and Context: Quentin Skinner and his Critics. Princeton 1988, S. 29-67
Skinner, Quentin (1988b): A reply to my critics. In: James Tully (Ed.): Meaning and Context: Quentin Skinner and his Critics. Princeton 1988, S. 231-288
Stross, Annette M.: Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in "Gesundheitserziehung" und wissenschaftlicher Pädagogik. 1779-1933. Weinheim 2000
Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehungswissenschaft: Konstruktion einer Chimäre oder Historie einer erstaunlichen Karriere? In: Paedagogica Historica. Supplementary Series, Volume II, Part One, 1998, S. 3-20
Tröhler, Daniel: Rousseaus Problem von Mensch- oder Bürgerbildung und die pädagogische Implikation in Pestalozzis 'Nachforschungen'. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Pestalozzis 'Nachforschungen' II: Tagungsakten des interdisziplinären Kolloquiums am Pestalozzianum im April 1998 [Neue Pestalozzi-Studien Band 6], Bern 1999, S. 121-160
Tröhler, Daniel: Kommerz und Patriotismus. Pestalozzis Weg vom politischen zum christlichen Republikanismus. In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte, 50. Jg., 2000, S. 325-352
Velthaus, Gerhard: Das erzieherische Verhältnis – der erzieherische Bezug. In: Bildung und Erziehung, 15. Jg., 1962, S. 129-140
Veyne, Paul: Foucault: Die Revolutionierung der Geschichte. Frankfurt/M. 1992 (frz. Original 1978)
Weiss, Penny A.: Gendered Community. Rousseau, Sex, and Politics. New York 1993
White, Patricia: Beyond domination: an essay in the political philosophy of education. London 1983
White, Patricia: Civic virtues and public schooling: educating citizens for a democratic society. London 1996