

**Zeitschrift:** Zeitschrift für pädagogische Historiographie  
**Herausgeber:** Pädagogische Hochschule Zürich  
**Band:** 9 (2003)  
**Heft:** 1

**Artikel:** Internationalisierung und nationale Kontexte der Forschung  
**Autor:** Tröhler, Daniel  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-901860>

### **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:** 24.12.2025

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

# Internationalisierung und nationale Kontexte der Forschung

«Internationalisierung? Hol ihn den Teufel (...)

Wir verstehen alle fremden Völker, keines versteht uns,  
und keines kann uns verstehen (...)

[S]ie verstehen uns nicht, aber sie empfinden unsere  
ungeheure geistige Überlegenheit»

(Sombart 1915, S. 132ff.).

**(Red.) «Internationalisierung» ist eines der zukunftssträchtigen Desiderate unserer Wissenschaft und erlebt nach einer längeren Inkubationszeit gegenwärtig zu Recht höhere Beachtung. Vorangetrieben wird diese Forschung insbesondere von der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Das überrascht nicht, kann aber den Umstand verdecken, dass nicht nur thematisch und institutionell, sondern auch sprachlich nationale Barrieren «Internationalität» behindern. Mit «Sprache» sind nicht bloss die ethnische Sprachlichkeit, sondern und vor allem «nationale Grammatiken» gemeint, die noch immer den pädagogischen Diskurs der Gegenwart bestimmen. Die nationalen Kontexte bilden – in der Sprache der klassischen Hermeneutik ausgedrückt – den «unausgesprochenen Hintergrund», wie Bollnow dies nannte, von Forschung und prägen sie. «Internationalisierung» setzt daher, als Forschungsprogramm, die historische Selbstaufklärung der eigenen Grammatik voraus, in welche wir hinein sozialisiert worden sind.**

■ Daniel Tröhler

**S**prache bestimmt die Kommunikation der Wissenschaft. Von «Internationalität» der Forschung kann aber offensichtlich nicht gesprochen werden, wenn lediglich Werke von Autorinnen und Autoren, Untersuchungen oder Studien fremder Länder in übersetzter Form vorliegen. Übersetzungen sind – auch hermeneutisch gesprochen – Krücken, die den Sinngehalt von Texten einschränken bzw. verändern. Gelegentlich ertappen

sich Forschende beim Gedanken, dass deutschsprachige Übersetzungen französischer oder englischer Autorinnen und Autoren etwas sehr angenehmes sind, weil die Lektüre fremdsprachiger Texte in der Regel mehr Zeit beansprucht. Gleichzeitig entwickelt sich manchmal ein Gefühl von Skepsis, wenn wir Kant oder Heidegger in französischer oder englischer Übersetzung lesen und wir fragen uns, wie es denn für Franzosen oder Amerikaner möglich sei, Kant oder Heidegger in französischer oder englischer Übersetzung zu verstehen. Wie, in aller Welt, soll man diese Autoren, die schon in der Originalsprache kaum verständlich sind, auch noch übersetzen können? Allerdings stellt sich ebenso die Frage, warum diese Skepsis nicht auch für Rousseau, Foucault, Lacan, Dewey oder Rawls gelten sollte?

Die ethnische Sprachenvielfalt verweist allerdings nur auf die offensichtlichere und oberflächlichere Seite der Problematik von «Internationalisierung». Deutlicher wird sie, wenn es sich um dieselbe Sprache handelt, wenn Nationalität nicht, wie es ursprünglich geschah, mit Sprachgemeinschaft gleichgesetzt wird, sondern mit Staat und dessen historischen Grundlagen, einem Staat als Resultat von gemeinsamen Erfahrungen der Bewohner. Englische Forschung ist nicht einfach dasselbe wie die amerikanische, franco-kanadische nicht wie die walonisch-belgische oder die französische, die deutsche nicht wie die schweizerische. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Forderung nach Internationalisierung als wirkliche Herausforderung, weil unter dieser Voraussetzung die «nationalen» Diskurskontexte berücksichtigt werden müssen oder, um Gadamer zu bemühen, die eigenen Vorverständnisse zuerst bewusst gemacht werden müssen, damit sich «das Andere» in seiner «Andersartigkeit» überhaupt deutlich machen beziehungsweise «zur Sprache kommen» kann.

«Internationalisierung» des Lebens bedeute für Deutschland, so Thomas Mann 1917, der sein Werk *Buddenbrooks* für unübersetzbar hielt, das «Versinken des Volks» in die Demokratie westlicher Prä-

gung, die «Aufrichtung einer reinen Nützlichkeitskultur». Umgekehrt glaubte er, dass «Demokratie» ein antideutscher Begriff sei und mit «volkstümlich» übersetzt werden müsse, womit aber «das genaue Gegenteil» der Demokratie gemeint sei. Ähnlich meinte Peter Petersen 1935 in Bezug auf Dewey, dass «democratization» nicht mit europäischen Demokratievorstellungen gleichgesetzt werden könne; «es muss ins Deutsche übersetzt werden mit: Volksgemeinschaft, in genau dem Sinne, den wir diesem Worte heute geben» (Petersen 1935, S. 207) – also 1935.

«Nationale Grammatiken» sind vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus dem *linguistic turn* als «Werkzeuge» des Nationalismus zu deuten, der erst – wie Hans-Ulrich Wehler deutlich gemacht hat – als semantisches und symbolisches «Magazin» die Grundlagen für die Gründung von Nationen geschaffen hat – der Nationalismus ist daher keine Folge von Nationen, sondern umgekehrt eine vorgängige Idee bzw. *langue*. Insofern ist der linguistisch kodifizierte Nationalismus auch keine Charakteristik einer bestimmten Nation, sondern bestimmt den Prozess der Nationalstaatenbildung in der westlichen Welt spätestens seit dem 17. Jahrhundert. Eine andere Frage wäre allerdings, inwieweit die säkularreligiöse Basis des Nationalismus (Wehler 2001) unterschiedliche Folgen für «nationale Grammatiken» hat, wenn er sich entweder auf den demokratischen Calvinismus oder das untertänige Lutherum stützt.

Wenn in dieser Diskussion die deutsche Tradition im Zentrum steht, so geschieht dies primär aufgrund der Tatsache der Deutschsprachigkeit der *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, und nicht um die spezifischen Phänomene der deutschen Tradition gegenüber anderen zu qualifizieren. Das Problem der «verspäteten Nation» (Plessner 1959; Winkler 2000) hat zwar im 19. Jahrhundert den deutschen Nationalismus – mit tragischen Folgen – weiter getrieben als in anderen Nationen. Dennoch versteckt sich paradoxerweise hinter diesem komparatistischen Ansatz eine gewisse Gefahr, gerade jenes Ziel aus den Augen zu verlieren, um dessen Willen «Internationalisierung» angestrebt wird: Der über Selbstreflexion der eigenen «nationalen Grammatik» ermöglichte internationale Diskurs in der *république des lettres*. Dass Anfänge hierzu gerade auch in der deutschen Tradition gemacht werden, wird von Peter Burke dargelegt: «The existence of national styles in science has been a matter of academic debate, but the phenomenon would appear to be obvious enough in historiography, whether it should be explained by the lack of courses in philosophy in British schools (in contrast to at least some schools in France, Germany and Italy), or more generally by the local culture of empiricism» (Burke 2002, S. 232f.).

Dass die Pädagogik eine «verspätete Disziplin» ist, kann als allgemein anerkannte Erkenntnis angenommen werden – und das betrifft gerade auch die

Methoden der Historiographie. Die Geschichtsschreibung muss sich kritisch mit Phänomenen auseinandersetzen, die auf die nationale Provenienz rückverweisen und die in der Theoriebildung im Kontext demokratischer Staaten und ihrer Bildungssysteme nicht mehr vertretbar sind. Einige Fragen sollen – ohne dass sie in der Folge weiter reflektiert werden – auf diese Phänomene in Zusammenhang mit der deutschen Tradition hinweisen: Ist es Zufall, dass

- die international vier meistzitierten Autoren – Dewey, Piaget, Rousseau, Pestalozzi – allesamt aus nicht-lutherischen, aber reformierten und daher politisch-partizipatorischen Kontexten stammen bzw. von ihnen geprägt waren?
- Rousseaus provokative Polemik gegen die französische Monarchie des Ancien Régime ihn in Paris zum Aussenseiter stempelte, sein Werk insbesondere in Deutschland auf die negative und die natürliche Erziehung reduziert wurde, so dass er zum Gründer der modernen, sich gegen die «gesellschaftlichen Mächte» und Politik wehrende Pädagogik wurde, die in der Folgezeit nur noch deutsche Autoren kannte; er heute gar als Gründer aller Reformpädagogik gepriesen wird, die in der Folge nur noch deutschsprachig begrenzt ist (vgl. ZpH 8(2001)H1)?
- in der nationalistischen Reaktion nach 1806 Pestalozzi von Fichte als genuinster Repräsentant «des deutschen Gemüts» seit Luther verehrt wurde, obgleich Pestalozzis Zwinglianismus eine solche Gleichstellung verunmöglicht?
- sich mit Alice Salomon eine jüdische Frau für die Verbreitung von Jane Addams zu einem Zeitpunkt in Deutschland stark macht, als der Pragmatismus der USA als «Dollar-Philosophie» oder «Küchen-Utilitarismus» verschrien war?
- Karl Mager 1844 – nach dem heutigen Erkenntnisstand – zum ersten Mal den Begriff «Sozialpädagogik» in Aarau verwendet und dabei auf den Republikanismus, der politisches und soziales Denken kaum trennt, verweist, während die deutsche Sozialpädagogik sich aber über 150 Jahre lang an Diesterwegs «Definition» und damit auf die Individuum-Gesellschafts-Dichotomie und an Randgruppen hielt?
- der politische Community-Gedanke des Kommunismus in Deutschland mit Tönnies' romantischer Gemeinschaftsideologie gleichgesetzt wurde?

Welche fundamentalere Bedeutung als bloss engsprachliche hat die Tatsache, dass zentrale Termini kaum übersetzbar sind, wie etwa die Unterscheidung von *sex* und *gender* oder jene von *bourgeois* und *citoyen*? Bzw. umgekehrt: Wieso gibt es keinen dem deutschen Bildungsbegriff äquivalenten Terminus in der französischen oder englischen Sprache?

Können Probleme, wie sie in der Zeit der *Reeducation* auftauchten, insofern auf nationale Schranken hinweisen, als in Deutschland der Demokratie-Begriff, wie er etwa im Konzept der transferierten

*social group work* existierte, auch nach 1945 nicht anschlussfähig war?

Die folgenden vier Studien versuchen exemplarisch, auf diese noch immer zu wenig reflektierte Bedeutung nationaler Kontexte bzw. Barrieren hinzuweisen – in der Hoffnung, dass dadurch der Ruf nach «Internationalisierung» noch sinnfälliger und mittels der Reflexion eigener Vorverständnisse auch vermehrt umgesetzt wird. Sie thematisieren exemplarische Sachverhalte in chronologischer Reihenfolge: von der Rolle der französischen Moralistik in den Anfängen des deutschen Diskurses der Nation bzw. der deutschen Nationalsprache um 1700 (Rita Casale) zur Konstruktion von «Bildung» als Inbegriff deutscher Kultur im 18. Jahrhundert mit Rückgriff auf Shaftesbury (Rebekka Horlacher) und von der Imagination eines Exports deutschen Universitätswesens in die USA im 19. Jahrhundert (Gabriele Lingelbach) zur Reflexion unterschiedlicher Kon-

zepte von Sozialpädagogik in der Schweiz und in Deutschland in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Bettina Grubenmann).

#### Literatur

- Burke, Peter: *Historiography and Philosophy of History*. In: Peter Burke (Hrsg.): *History and Historians in the Twentieth Century*. Oxford: Oxford University Press 2002, S. 230–249
- Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen 1960
- Petersen, Peter: Nachwort. *Entwicklung eines eigenen Schulwesens in USA. – Ablösung von Europa*. In: John Dewey/William Heard Kilpatrick: *Der Projekt-Plan: Grundlegung und Praxis*. Weimar 1935, S. 206–213
- Plessner, Helmuth: *Die verspätete Nation: über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes*. 2., erw. Aufl. von: *Das Schicksal deutschen Geistes im Ausgang seiner bürgerlichen Epoche* (1935). Stuttgart 1959
- Sombart, Werner: *Händler und Helden. Patriotische Besinnungen*. München/Leipzig 1915
- Winkler, Heinrich August: *Der lange Weg nach Westen*. München 2000
- Wehler, Hans-Ulrich: *Nationalismus. Geschichte, Formen, Folgen*. München 2001

## Zwischen europäischem Diskurs und nationalem Kontext: Das *Deutsche Programm* von Christian Thomasius

■ Rita Casale

Im Kontext des Themas der Internationalisierung lässt sich die Rolle der Sprache nicht auf die Ansicht reduzieren, sie sei blosses Mittel der Verständigung. Dem scheinbaren Mittel kommt selbst eine politische Bedeutung zu, die für das Thema von Relevanz ist. Schon im Zeitalter des Humanismus beehrte das grosse Interesse für die Philologie auf deren politischen Implikationen. Spätestens in der Renaissance wird diese politische Bedeutung der Sprache dergestalt spezifiziert, dass im europäischen Raum Nationalbewusstsein und Sprachbewusstsein kaum mehr voneinander zu trennen sind. In meinem Beitrag werde ich versuchen, anhand der Analyse von Thomasius' Gracián-Rezeption eine der ersten Problematisierungen des Verhältnisses von Nation und Sprache im deutschsprachigen Raum darzustellen. Eine Untersuchung dieser Rezeption kann für die historische Bildungsforschung insofern bedeutsam sein, als sie einige *topoi* des aktuellen Forschungsstands in Frage zu stellen geeignet ist. Denn erstens zeigt sie, wie notwendig es für die historische Bildungsforschung ist, vergleichende Analysen der Literatur schon vor dem 18. Jahrhundert<sup>1</sup> durchzuführen. Zweitens zieht sie für den Vergleich ein Gebiet in Betracht, das sich nicht mit «Mitteleuropa» deckt (Horn/Németh/Pukansky/Tenorth 2001). Die Einsicht in die Vermittlerrolle, die Frankreich in der deutschen Rezeption von Gracián spielte, macht es möglich, den europäischen Diskurs

über die höfische Erziehung zu rekonstruieren, der seine Zentren in Italien, Spanien und Frankreich hatte. Schliesslich werden auch Erziehungsorte sichtbar, die von der Geschichte der Institutionen ignoriert werden. Im 17. Jahrhundert wurden an den Höfen und in den Pariser Salons Erziehungsmodelle vermittelt, die in den Lehrcurricula sehr selten zu finden sein werden.

Erhellend in Bezug auf die politische Bedeutung der Sprache ist aber Thomasius' Gracián-Rezeption vor allem deshalb, weil insbesondere im deutschen Sprachraum das Verhältnis zwischen Sprachbewusstsein und Nationalbewusstsein seit dem 19. Jahrhundert so eng gedacht wurde, dass die nationale Sprache geradezu als Ausdruck des Wesens eines Volks betrachtet wurde. Heidegger bringt dies in seiner Schrift von 1959 *Der Weg zur Sprache* nur auf den Begriff, wenn er das Zeigen zum Wesen der Sprache macht. Was die Sprache, während sie spricht, zeige, sei das Eigene des Geschehens – eines Geschehens, das für Heidegger als geschichtliches Schicksal eines Volkes zu verstehen ist. In der Literatur, aber vor allem in der Poesie und in der Philosophie werde das Eigene des historischen Schicksals eines Volkes gesagt. Die Sprache eines Volkes sei der Träger seiner Besonderheit. Das Wesen eines Volkes ist, was sich in seiner Literatur, in seiner Dichtung und in seiner Philosophie zeigt (Heidegger 1959/1965, S. 241ff.).

Die Identität, die Heidegger zwischen Sprache und Volk setzt, ist noch heute die implizite Voraussetzung der kulturellen und literarischen Kanone,