

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

**Artikel:** Die Sache bleibt immer dieselbe, nur das Gewand ändert sich  
**Autor:** Leschinsky, Achim  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-901757>

### **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:** 07.02.2026

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

# Wissenschaftshistorische Gedanken

■ Christa Kersting

**A**n diversen Universitäten ist Historische Bildungsforschung (Geschichte der Pädagogik/Erziehungswissenschaft) gestrichen, an anderen, zum Beispiel Passau, erst gar nicht installiert worden. Pädagogisch-historisch Interessierte werden auf Historiker (auch Kirchenhistoriker) als kompetente Lehrer verwiesen. Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts und mit eklatantem Erfolg bis in die Gegenwart hat die Psychologie die Erziehungswissenschaft universitär verdrängt und expandiert(e) auf ihre Kosten – und das sich derzeit etablierende Studienfeld «Familie» kann das für Erziehung und Bildung notwendige erziehungswissenschaftlich-psychologische Wissen nicht ersetzen. Derzeit aber opfert die Erziehungswissenschaft nun in grossem Massstab, ohne Not, in dem beisspiellosen Vorgang einer kurzsichtigen Ausrichtung an einer dem Fach mehr Reputation versprechenden empirischen (gerade nicht in der Bedeutung des 18. Jahrhunderts: historischen) Forschung ihre wissenschaftlich argumentative Basis, die Geschichte und Systematik ihrer Denk- und Praxisformen. Sie entledigt sich zugleich der notwendigen Vergewisserung ihres Fa-

ches, ihrer Leistungen wie der Analyse ihrer (z.B. demokratischen) Defizite.

Statt dem Schwinden von Geschichts- und Theoriewusstsein und einem numerisch beschränkten Empiriebegriff entgegenzuwirken, wird das «kulturelle Kapital» der Disziplin verspielt und gerade nicht zur Lösung aktueller Fragen unter den Bedingungen der wirtschaftlichen und politischen Internationalisierung und Globalisierung und weltweiter Migration angeeignet und genutzt. Denn trotz der Nationalisierung der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert ist zu keiner Zeit die Nationalentwicklung monokulturell verlaufen – und tatsächlich interessieren Studierende sich sehr für internationale Austausch- und Transferprozesse pädagogischen Wissens in den letzten Jahrhunderten wie Jahrzehnten. Es scheint aber, gerade im Vergleich mit anderen europäischen Ländern und den USA, ein Spezifikum der deutschen (Erziehungs-)Wissenschaft zu sein, anstelle der Tradierung von Wissen und Kultur «Wissenschaftsmoden» zu folgen. Wen wundert es dann, wenn an der Humboldt-Universität eine Professur den Namen «Spranger» tragen soll?

## Die Sache bleibt immer dieselbe, nur das Gewand ändert sich

■ Achim Leschinsky

**I**n dieser Abhandlung soll ein Thema aufgegriffen werden, das durch die Volksabstimmung über den Religions- und Ethikunterricht in Berlin besondere Aktualität gewonnen hat. Für die Konzeption des Fachs Ethik, das 2006 für die Sekundarstufe I der Berliner Schulen eingeführt wurde, lässt sich die Frage nach dem Lernen aus der Geschichte gut stellen. So finden sich Anzeichen dafür, dass sich dieses Konzept an das 1996 in Brandenburg eingeführte Fach «Lebensgestaltung, Ethik, Religion(skunde)» (LER) anlehnt (vgl. Leschinsky/Gruehn 2005). Dies ist problematisch, denn die Ursprünge der Diskussion um das Fach LER zeigen einen Zusammenhang zu Debatten in der DDR, die sich mit einer als undemokratisch und indoktrinierend zu bezeichnenden Form von moralischer Erziehung in der Schule beschäftigten. Dieser Diskurs wurde in den 1980er-Jahren in der Zeitschrift *Pädagogik* geführt, die von der «Akademie der pädagogischen Wissenschaft» (APW) herausgegeben wurde.

Insgesamt wurde die Debatte von drei Ansätzen dominiert. Ein erster, eher repressiver Ansatz wurde von dem damaligen Vizepräsidenten der APW, Karl-Heinz Günther, vertreten. Er wollte die DDR-Jugend

mit autoritären Mitteln und Sanktionen in einem neu zu etablierenden moralischen Unterricht auf die sozialistische Linie festlegen und ihr Verhalten durch Kontrolle bestimmen (vgl. Günther 1982). Neben diesem Typus existierte ein scheinbar liberaler Ansatz, der von Dieter Kirchhöfer, einem anderen Vizepräsidenten der APW, entwickelt worden ist. Dieser sah eine Steuerung der DDR-Jugend vor, die sich im moralischen Unterricht möglichst unmerklich vollziehen sollte. Ihm ging es um eine «dialektische Verschränkung von Führung und Entwicklung» des Schülers, um einen «ganzheitlichen» Zugriff, der «tief in die bio-psycho-soziale Persönlichkeitsstruktur» des Schülers hineinreichen sollte (Kirchhöfer 1989, S. 212). Auf diese Weise sollte die Werteerziehung den Charakter des Schülers erfassen und ihn im offiziell gewünschten Sinne zum DDR-Bürger modellieren.

Schliesslich gab es einen dritten Ansatz, der mehr oder weniger der Rolle des Religionsunterrichts im Westen entsprach, obwohl er sozialistische Gesinnung vermitteln sollte. Dieser wurde von Erich Hahn vertreten, der Gaststatus bei der APW besass und Direktor des Instituts für marxistisch-leninistische Philosophie an der Akademie für Gesellschaftswissenschaften war. In seinem Programm wollte Hahn

auf philosophische Weise die sozialistische Ideologie bei den Schülern vertiefen, deren moralisches Bewusstsein stärken und sie so gegen West-Einflüsse immunisieren. Für ihn sollte die Werteerziehung in der Schule die Errungenschaften der DDR hervorheben und «die Verantwortung des Einzelnen für die Gestalt und Gestaltung der Umstände stärker [zu] akzentuieren» (Hahn 1988, S. 108).

Neben diesen gab es zweifellos noch andere Vorstellungen von einer Werteerziehung in der DDR-Schule, wobei keine zur Einrichtung eines Fachs geführt hat. Dennoch ist davon auszugehen, dass diese Ideen durch die Zeitschrift *Pädagogik*, die explizit Einfluss auf die Unterrichtspraxis nehmen sollte (vgl. Riemen/Ruhloff 1993), Eingang in die Köpfe der Lehrerinnen und Lehrer gefunden haben. In den Jahren 1980 bis 1989 sind insgesamt 56 Artikel zu moralischer Erziehung und verwandten Themen erschienen. Die Vermutung liegt nahe, dass sich bei der Entwicklung von LER – an der auch ehemalige Lehrkräfte der DDR beteiligt waren – in der unmittelbaren Nachwendezeit oppositionelle und systemkonforme Strömungen durchdrungen haben. Vielfach liess sich bei der praktischen Erprobung des

neuen Fachs beobachten, dass die Lehrkräfte zum Teil unbewusst die systemkonformen Einflüsse aus der DDR in das neue Fach LER übertrugen und diese nicht zuletzt gegen religiöse Ansprüche sowie Inhalte des Faches durchhielten. Sollten sich die Anzeichen für eine Anlehnung des Fachs Ethik in den Berliner Schulen an diese frühe Phase des LER-Unterrichts durch weitere Forschungen verstärken, wäre ein sehr ambivalentes Beispiel für das Lernen – oder besser gesagt: das Nicht-Lernen, aus der Geschichte gegeben.

#### Literatur

- Hahn, Erich: Werte und Ideologie. In: *Pädagogik* 8(1988), S. 101–113  
 Günther, Karl-Heinz: Zu einigen Problemen der moralischen Erziehung der Schuljugend. Berlin 1982  
 Kirchhöfer, Dieter: Zum dialektischen Verständnis von Erziehung. In: *Pädagogik* 9(1989), S. 206–214  
 Riemen, Jochen/Ruhloff, Jörg: Wissenschaftliche Pluralität trotz zentraler Planung? Zur Struktur der APW und zum Begutachtungsverfahren der Zeitschrift *Pädagogik*. In: Dietrich Benner (Hrsg.): *Strukturwandel deutscher Bildungswirklichkeit*. Berlin 1993, S. 65–76  
 Leschinsky, Achim/Gruehn, Sabine: Das Kreuz mit dem Werteunterricht. In: *Schüler* 2005. Auf der Suche nach Sinn. Seelze/Velber 2005, S. 115–117

## «So alt ist das schon?»

■ Jörg-W. Link

Dies fragte ein Lehramtsstudent nach der Sitzung über Schulmodelle der Reformpädagogik ganz erstaunt. «Warum hat sich denn bis heute so wenig verändert, wenn man damals schon wusste, wie sich Schule und Lernen kindgerechter und effektiver organisieren lassen?», fuhr er fort. Es entstand ein ebenso langes wie für ihn unbefriedigendes Gespräch, denn eine abschliessende Antwort auf seine berechtigte Frage fanden wir nicht. Meine Hinweise auf historisches Orientierungswissen, Lernen an Modellen und Strukturen vermochten ihn nicht zu überzeugen. Sie liessen ihn vielmehr mit neuen Fragen zurück.

Was sich hinter dieser wahren und nicht singulären Anekdote verbirgt, ist letztlich nichts anderes als die alte und immer wieder neue Frage, ob man aus Geschichte lernen könne und wenn ja wie.

Ein Optimist würde sich wohl niemals davon verabschieden, dass man aus Geschichte lernen kann. Und ein Erziehungswissenschaftler dürfte es schon gar nicht, würde er damit doch letzten Endes eine Grundannahme seiner Profession aufgeben. Und doch scheint die Historische Bildungsforschung im Zeitalter des rasenden empirischen Zuges in der Erziehungswissenschaft zur Randdisziplin zu werden. Deutlich ist die Diskrepanz zwischen dem Forschungsbudget der Historischen Bildungsforschung und ihrer universitären Verankerung. Deutlich ist ebenso die Differenz zwischen der öffentlichen Wahrnehmung bildungshistorischer Themen und

ihrer methodisch ausgefeilten Erforschung. Dort die traditionelle Rezeption altbekannter Geschichten der Pädagogik und ihrer materialen Seite, hier eine Historische Bildungsforschung, die sich mit Strukturgeschichte, Datenreihen, Bildungsbeteiligung, der erzieherischen Wirkung und vielem anderen beschäftigt, was aber auf einen immer engeren Kreis von Spezialisten begrenzt bleibt. Historische Bildungsforschung ist inzwischen auch empirische Bildungsforschung (vgl. Caruso/Kemnitz/Link 2009).

«Warum kümmert sich die Erziehungswissenschaft eigentlich um diese uralten Sachen?», fragte eine Schulleiterin fast empört, als ich um eine alte Schulchronik aus ihrem Schularchiv bat. Das ist die andere Seite der Wahrnehmung der Historischen Bildungsforschung: überholt, antiquarisch, bedeutungslos. Aber können Schulpädagogik und Didaktik ohne historisches Bewusstsein wirklich einen Beitrag leisten zur aktuellen Schul- und Unterrichtsentwicklung?

Derselbe Lehramtsstudent sass am Ende des Semesters in meiner Sprechstunde und meinte, dass er durch dieses bildungshistorische Seminar nun endlich verstanden habe, worum es in der Erziehungswissenschaft eigentlich gehe. In all den anderen Seminaren hätte er bislang nur von Theorien und Modellen gehört, die Definitionen anbieten, die doch nur Meinungen seien und Sachverhalte erläutern, ohne dass ihm der Gegenstand deutlich und verständlich geworden sei. Ich unterstelle ihm weder Theorieaversionen noch eine bloss selektive