

Gedanken zum Stellenwert und zur Situation der Historischen Bildungsforschung im universitären Alltag

Autor(en): **Matthes, Eva**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

Band (Jahr): **15 (2009)**

Heft 2

PDF erstellt am: **24.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-901759>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Wahrnehmung des erziehungswissenschaftlichen Studiums noch den Versuch, durch Nettigkeiten seine Note verbessern zu wollen. Vielmehr nehme ich das, was er sagte, ernst und entdecke darin ein häufiger zu beobachtendes Phänomen. In manchen Teilen der Erziehungswissenschaft scheint es eine grosse Leidenschaft für hochkomplexe Referenztheorien aus anderen Disziplinen zu geben. Nicht selten werden etwa didaktische Modelle mit bis zu zehn verschiedenen Referenztheorien begründet. In einem solchen Labyrinth multireferentieller Hintergrundtheorien kann man sich ganz schön verlaufen und den Gegenstand nicht mehr finden. So anspruchsvoll, klug, kenntnisreich und in der Argumentation nachvollziehbar solche zahlreichen Referenzen auch sind, zwingend notwendig ist ein solch überkomplexer Ansatz nicht. Denn der Gegenstand erschliesst sich oft auch über eine pragmatische und historisch-kritische Rezeption der eigenen Disziplin-geschichte. Mit dem gleichen Eifer jedoch, mit dem komplexe Referenztheorien als umfassende Erklärungsansätze und -modelle favorisiert werden, werden historisch-kritische Erklärungsansätze und -modelle oft als zu eindimensional abgetan. Es geht selbstverständlich nicht darum, historische Modelle simpel zu replizieren. Allein die Komplexität schulischer wie pädagogischer Prozesse und Strukturen verbietet das. Vielmehr geht es darum, die strukturellen Impuls- und Innovationspotenziale solcher Modelle systematisch zu identifizieren und zu re-

flektieren. Das gute Neue ist eben niemals ganz neu. Reformpädagogische Didaktik zum Beispiel lässt sich durchaus reflektiert modernisieren, so dass man heute weder auf rein informelles Lernen, noch auf bloss neue Lernkulturen setzen und schon gar nicht auf den gesellschaftlichen Bildungsauftrag der Schule verzichten muss. Dass dabei auch die Selbstkritik der historischen Reformpädagogik rezipiert und damit deutlich wird, dass zum Beispiel Subjektorientierung nicht bloss «vom Kinde aus» bedeutet, ist die methodische Konsequenz einer derartigen Historischen Bildungsforschung. Die historische Dimension vermittelt uns Kenntnisse über die Reformeffekte vieler Konzepte und Modelle, über die Theorien oft nur normativ spekulieren können. Schulpädagogik und Didaktik ohne historische Dimension ist wie Arithmetik ohne Zahlen. Es geht zwar, aber der Gegenstand erschliesst sich nur wenigen. Eines kann der historische Blick immer tun: vor der ewigen Neuentdeckung des (pädagogischen) Rades schützen.

«So alt ist das schon?» Vielleicht ist diese Frage die erste Voraussetzung, sich konstruktiv mit der Bildungsgeschichte und damit mit der Erziehungswissenschaft überhaupt auseinander zu setzen.

Literatur

Caruso, Marcelo/Kemnitz, Heidemarie/Link, Jörg-W. (Hrsg.): Orte der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn 2009

Gedanken zum Stellenwert und zur Situation der Historischen Bildungsforschung im universitären Alltag

■ Eva Matthes

Schaut man sich aktuelle Ausschreibungen in der Erziehungswissenschaft mit den entsprechenden Denominationen an, scheint die Historische Bildungsforschung nur noch eine Randstellung innezuhaben und von empirischer Lehr- und Lernforschung, Interkultureller Pädagogik und Medienpädagogik weitestgehend verdrängt worden zu sein. Andererseits kann die Sektion Historische Bildungsforschung einen beachtlichen Stand von 290 Mitgliedern aufweisen (wovon allerdings nur 174 Mitglieder in der DGfE sind), das Forum junger Bildungshistoriker erfreut sich grosser Beliebtheit und ein Blick in die Verlagskataloge zeigt eine Vielzahl neu erschienener bildungshistorischer Studien.

Die jetzt auf erziehungswissenschaftlichen Professorenstellen sitzenden Vertreter Historischer Bildungsforschung sind vor diesem Hintergrund aufgefordert, sich dafür einzusetzen, dass einschlägig arbeitender wissenschaftlicher Nachwuchs Chancen

an der Universität hat und auch weiterer «einschlägiger» Nachwuchs entsteht. Es wäre illusorisch zu glauben, die Geschichtswissenschaft würde «unseren» Nachwuchs gerne übernehmen – viel zu gering wird die Erziehungswissenschaft von vielen Historikern hierzu immer noch geachtet; aber es wäre darüber hinaus auch schade, unseren Nachwuchs an die Geschichtswissenschaft zu verlieren, da das systematische Denken über Erziehung und Bildung ebenso wie empirische Studien in diesem Bereich dringend der historischen Unterfütterung bedürfen.

Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen Erziehungswissenschaft bietet hier Chancen und Probleme gleichermaßen. Probleme insofern, als es keine einheitliche bundesrepublikanische Studienordnung gibt und das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft der DGfE, in dem die Geschichte zumindest Berücksichtigung findet, nach einem Kenntnisstand in vielen neu entstandenen BA- und MA-Studiengängen nicht beachtet wird

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

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

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

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

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

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

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

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

Bildungshistorisches Orientierungswissen

■ Ulrike Pilarczyk

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

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

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

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