Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 17 (1995)

Heft: 2

Artikel: Zur Rehabilitierung des Vergangenen

Autor: Grunder, Hans-Ueli

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786096

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: 11.12.2025

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

Zur Rehabilitierung des Vergangenen

Der Beitrag der Historischen Pädagogik zur Erziehungswissenschaft

Hans-Ueli Grunder

Historische Pädagogik muss aktuelle Fragestellungen in historischer Perspektive bearbeiten, soll sie einen substantiellen Beitrag zur Diskussion in der Allgemeinen Pädagogik leisten. Tut sie dies, dürfte die Allgemeine Pädagogik die Position des Vergangenen rehabilitieren, was sie gegenüber zeitgenössischen pädagogischen, insbesondere schulpädagogischen Modeströmungen resistent macht.

1. Ausgangslage

Die Wissenschaftsgeschichte der *Allgemeinen Pädagogik* exponiert differierende theoretische Ansätze und eine Vielzahl von Lösungsangeboten für wechselvolle pädagogische Praxen. Dies hängt mit der gesellschaftspolitisch akzentuierten Position erziehungswissenschaftlichen und -praktischen Wissens zusammen. Geht es um die Schule, beansprucht eine konzept-, traditionell aber eher rezeptbedürftige Öffentlichkeit weitgehend praxisbezogene Handlungsanleitung. Der Politik dient pädagogisches Wissen im übrigen als *trouble-shooter* zur Bewältigung gesellschaftlicher Notlagen. Worum sich die Gesellschaft politisch erfolglos bemüht, wird der Allgemeinen Pädagogik als Problemlösemotiv übertragen. Sie soll qua institutionellem, didaktischem oder unterrichtsmethodischem Krisenmanagement fehlgeschlagene oder nicht erfolgte politische Intervention in längerfristigen, als Lernprozesse deklarierten Verläufen pädagogisch korrigierend nachholen.

Blättert man in der Schulgeschichte, spiegeln insbesondere die Lehrpläne die unbefragte Delegation sozialer Problemherde: Aids-, Computer- und Aufklä-

rungsunterricht, Medien- und Verkehrsunterricht, früher Handfertigkeitsunterricht und ausgangs des 19. Jahrhunderts das Turnen. Was gesellschaftspolitisch nicht behandelt werden darf oder nicht geklärt werden soll, wird der Institution Schule zur Bearbeitung aufgetragen. Ihr überbordendes Stoffverzeichnis lässt die politischen Gefahrensymptome als pädagogische Bewältigungsstrategien erkennen: Schule, politisch instrumentiert, soll mittels Erziehung und Unterricht gesellschaftspolitische Spannungen entschärfen. Allerdings muss die Wissenschaft von der Erziehung auf diese Prozesse eingehen. Jede ernst zu nehmende Theorie für die Praxis kommt nicht darum herum. Doch die Grenzen der pädagogischen Problemlösekapazität scheinen bald einmal erreicht. Indem sie pädagogisch argumentiert, kämpft Pädagogik zumeist aus ideellem Blickwinkel, jedoch weitgehend ohne ökonomische Sachverhalte einzubeziehen, um gesellschaftspolitische Relevanz. Insbesondere deswegen dürfen Sinn, Funktion und Aufgabe pädagogischen Wissens nicht losgelöst von soziopolitischen und -kulturellen Prozessen diskutiert werden. Allgemeine Pädagogik sieht sich also in die eher ruhigen, weitgespannten Verläufe einer historischen *longue durée*[1] ebenso eingebunden wie tagespolitischen Ereignissen unmittelbar ausgesetzt. Zum einen öffentlichkeitsbezogener Teil einer umfassenden wissenschaftstheoretischen Entwicklung, ist sie andererseits Spielball kurzlebiger politischer Interessen. Solche komplizierte *Doppelexistenz,* bedingt durch den Zwang, zugleich tagespolitisch zu handeln und längerfristig zu planen, überdies Ergebnis wissenschaftstheoretischer Einsicht und zeitgeschichtlicher Konstellation, provoziert eine unvorteilhafte Lage. Nicht erst in jüngster Zeit hat diese die Debatten um die Existenzberechtigung der Allgemeinen Pädagogik bestimmt. Darum muss sich Erziehungswissenschaft der historischen Komponenten ihrer Erklärungen erinnern, wenn sie, wie jüngst, selbstvergewissernde Bilanzen zieht[2]. Zwischen Selbst- und Fremdansprüchen lavierend, versucht sie gelegentlich, die Verlegenheit zu bewältigen, ihr zu entgehen oder sie zu vertuschen. Eingedenk der alltags- und wissenschaftspolitischen Inkonvenienzen und ihrer fachlichen Tradition, sollte sie dagegen adäquate Konfliktbewältigungsmuster ausbilden. In wissenschafts- und wirkungstheoretischer Hinsicht sind demzufolge weder vereinfachende Problemskizzen, geradlinige Diskussionsstrategien und monokausale Folgerungen noch überrissene Transferoptionen möglich. Die Kontroversen der jüngsten Vergangenheit belegen, wie schwer sich die Erziehungswissenschaft mit solchen Einsichten tut.[3] Die Allgemeine Pädagogik scheint ebenso Spielball gesellschaftlicher *pressure groups* wie einflussreicher interner Fraktionen. Die im Gefolge der Debatten um die angesprochenen Verwerfungen entstandenen Brüche, persönlichen Ressentiments und wissenschaftstheoretischen Differenzen übertünchen die tatsächlichen Legitimationsschwierigkeiten des Faches gegenüber einer sich unablässig differenzierenden, hochkomplexen Gesellschaft.

Die mangelnde historische Selbstvergewisserung der Allgemeinen Pädagogik ist eine der Ursachen der skizzierten Situation. Die Problemanalyse führt zur Einsicht in die Relevanz geschichtlicher Argumentation. An einem schulpädagogischen Beispiel veranschaulicht: Was die periodisch wiederkehrenden didaktischen und methodischen Anforderungen an die Unterrichtspraxis angeht, sollte die Erziehungswissenschaft die Chance ergreifen, schulpädagogisch

vernünftig realisierbare Ratschläge in systematische Zusammenhänge und historische Kontexte zu stellen. Demgegenüber begnügt man sich in der Regel damit, Rezepte für eine *bessere Unterrichtspraxis* zu verabreichen. Sie konstituieren allenfalls eine um die historischen Belange verkürzte Reform, wo doch eine vertiefte Reform didaktischer Formen zu initiieren wäre.

Der Rat Herbarts, die Pädagogik solle sich auf ihre eigenen Begriffe besinnen, reicht offensichtlich gegenwärtig auch nicht mehr aus, ein gefestigtes, historisch reflektiertes Selbstverständnis des Faches und seiner Inhalte zu konstruieren, obwohl vielleicht gerade da anzusetzen wäre.

Ein vorläufiges Fazit, das die folgende Argumentation leiten soll, ziehe ich in der Form zweier Thesen:

1. Setzt die Allgemeine Pädagogik den lange vernachlässigten Teilbereich der Historischen Pädagogik in sein Recht, thematisiert sie Vergangenes, was ihre wissenschaftstheoretische und praxisbezogene Aussagekraft erhöht.
2. Als eines der Reservoirs für pädagogisches Wissen erörtert die Historische Pädagogik *den* Beitrag, den sie der Erziehungswissenschaft zur Diskussion anstehender Probleme im Bereich von Erziehung, Bildung und Schule zur Verfügung stellen kann.

Welche Aufgabe muss die Historische Pädagogik angehen? Welche Beiträge vermag sie zu liefern? Welchen Ansprüchen kann sie genügen?

Bereits Mitte der siebziger Jahre haben einzelne Bildungshistoriker eindringlich die Rehabilitierung der Historischen Pädagogik als erziehungswissenschaftlichen Teilaspekt und Forschungsbereich reklamiert. Die damalige engagiert geführte Debatte um Sinn und Zweck pädagogisch-historischer Bezugnahme ist seither wieder abgeflaut. Allmählich steckten Bildungsgeschichtler den Bereich ab und brachten ihre Forschungsergebnisse in die Allgemeine Pädagogik ein. Dadurch waren neue Themen von systematischer Relevanz generiert, zum anderen traditionelle Problemstellungen Allgemeiner Pädagogik, durch die Mangel bildungsgeschichtlicher Studien gedreht, aufgegriffen und einer revidierenden Diskussion zugeführt worden.

2. Historische Pädagogik: Zustand und Desiderata

Die zweite Auflage eines Grundlagenwerks zur Pädagogik [4] zeichnet die Situation der Historischen Pädagogik innerhalb aktueller pädagogischer Prüfungsordnungen, Themenfelder der Lehrerbildung und universitärer Teildisziplinen. Das Resultat: Historische Pädagogik stellt in der Lehrerbildung nicht mehr als ein Examens*neben*thema dar. Als *eine* Teildisziplin unter anderen figuriert die *Geschichte der Pädagogik* im selben Band in der Rangfolge pädagogischer Teilbereiche – vor der Vergleichenden Pädagogik – an der zweitletzten Stelle. Dort wird ihr gerade noch die *Frage nach der Wissenschaftsgeschichte des Faches* zur Beantwortung zugewiesen. Feststellbar ebenfalls in einem Lehrbuch der systematischen Pädagogik [5], impliziert diese Zuweisung eine unzulässige

Verkürzung: Infolgedessen werden die dreizehn anderen genannten Teilbereiche um ihre historische Komponente amputiert. Schreibt man der Erziehungs- und Bildungsgeschichte indessen die Aufgabe *einer Kritik der historischen Vernunft* [6] zu, mit Herrmann *eine Kritik der pädagogischen Vernunft,* muss diese die pädagogischen Teilgebiete synchron durchdringen, also quer zu ihnen liegen. Denn Historische Pädagogik betreibt «die philosophisch-historische und um die hermeneutisch-historisch-empirische Explikation, Erforschung und Darstellung der Ziele, Theorien, Bedingungen, Verfahrensweisen, Konsequenzen von Bildung und Erziehung, Lehren und Lernen als spezifischen Dimensionen sozialen Handelns im Kontext sozialen Wandels» [7]. Sie soll *den Gang der Geschichte durch die pädagogischen Ansätze* [8], wie Herrmann in einer unverändert gültigen Arbeit aus dem Jahr 1978 anmerkt, skizzieren. Indem sie auf historischer Bildung als Prozess der Bewusstseinsveränderung insistiere, gewinnt die Allgemeine Pädagogik Herrmann zufolge die historische Dimension zurück: «Diese Dimension wird aber nur sichtbar in historischen Konkretionen. Umgekehrt wird damit deren historische Belanglosigkeit vermieden» [9]. Bezogen auf die Lehrerbildung etwa heisst dies: Die erkenntnisfördernde Arbeit der Historischen Pädagogik stellt eine Prämisse dafür dar, den Status Quo von Schule und Unterricht als historisch gewachsen erkennen zu lassen [10]. Historische Pädagogik, als eine der Quellen erziehungswissenschaftlicher Empirie damit beauftragt, den Prozess der Enthistorisierung der Allgemeinen Pädagogik zu stoppen, sieht sich infolgedessen sowohl rehabilitiert als auch herausgefordert.

Darauf ist nun einzugehen. Zum einen sind exemplarisch spezifische Sachverhalte heranzuziehen, welche die Produktivität des historischen Ansatzes belegen. Zum anderen ist abzuwägen, was der gestellte Anspruch, das *geschichtliche Gewissen der Allgemeinen Pädagogik* zu sein, von der Historischen Pädagogik verlangt. Indem historisch-pädagogische *Forschung* das Pädagogische im Vergangenen rekonstruiert, bezweckt sie, die geschichtliche Dimension pädagogischer Sachverhalte zuhanden der Allgemeinen Pädagogik wieder herzustellen oder ihr diese erst zu eröffnen. Insoweit versucht sie, die bewussten oder verdrängten Lücken Allgemeiner Pädagogik zu verorten, zu benennen und zu füllen.

3. Beitrag und Anspruch

Nebst dem Studium von Fakten über Ereignisse und Personen, welche die Vergangenheit der Pädagogik mitbestimmt haben, will die Historische Pädagogik jene *Diskurskonjunkturen* eruieren, die für Erziehung, Bildung und Schule wichtig geworden, oder unbedeutend geblieben sind. Dazu gehören etwa [11] der Verlauf von Institutionalisierungsprozessen, die Geschichte pädagogischen Denkens und pädagogischer Bewegungen, jene der Schulkritik, die Kontroverse um die Ausbildung von Lehrkräften, um den Phänotyp einer guten Schule, die Debatte um die Erziehbarkeit des Menschen, um das Verhältnis von Pädagogik

und Politik, von Theorie und Praxis, von Erziehen und Unterrichten sowie der Diskurs über pädagogische Diskurse und die eigene Wissenschaftsgeschichte. Wie läuft dies ab? Wie wird erziehungshistorische Programmatik allgemeinpädagogisch relevant? Meine beiden Beispiele streifen wissenschaftstheoretische, sozialisationsgeschichtliche, institutionengeschichtliche und didaktisch-methodische Facetten.

- Der bis heute unzutreffenderweise als *Paradigmenwechsel* gedeutete vermeintliche Umschwung von der herbartianistischen zur reformpädagogischen Unterrichtsweise (um hier die Etiketten einmal unbesehen zu übernehmen) ist im Licht jüngster pädagogikgeschichtlicher Forschung[12] keineswegs ein abrupter Bruch zwischen zwei ausformulierten Unterrichtsmodellen gewesen. Vielmehr muss der Herbartianismus, zumindest gilt dies für die Schweiz, weniger als *Verfallsgeschichte einer Idee,* sondern als Professionalisierungsinstrument von Lehrkräften im 19. Jahrhundert gesehen werden: Er war nicht, wie die bisherige pädagogisch-historische Forschung erklärt hat, eines Tages schulisch irrelevant geworden, sondern hielt sich durch die Epoche der Vorherrschaft reformpädagogischer Ideale bis weit ins 20. Jahrhundert hinein. Historischer Forschung gelingt diesbezüglich der Nachweis der Kontinuität eines pädagogischen Paradigmas unter veränderten zeitgeschichtlichen Vorzeichen. Der Verweis auf heute noch einflussreiche herbartianisch orientierte Konzepte weitet im übrigen die zeitliche Dimension. Er konkretisiert in der deutlich herbartianisch akzentuierten Methodik von Aeblis *modernen Formalstufen des Lehrens*[13].

Gleiches gilt für die erst im nachhinein von den pädagogischen Historiographen als *Reformpädagogik* bezeichnete pädagogische Bewegung, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts in reformsemantischer Überheblichkeit von der als *traditionell* und *veraltet* abqualifizierten **Lernschule** des 19. Jahrhunderts abzugrenzen trachtete. Detaillierte Archivstudien im didaktischen und institutionellen Bereich, etwa bezüglich der damals realisierten Methoden des Lernens oder der Lehrerbildung[14], belegen: Die *Reformpädagogen* (um auch hier wieder die geläufigen Termini zu verwenden) propagieren zwar die These von der harmonischen Ausbildung aller Kräfte im Kind. Geht es jedoch um die alltägliche Realisierung dieses Postulats um die letzte Jahrhundertwende, praktizieren sie einen *aufgeklärten Herbartianismus,* während die strengen Herbartianer, so etwa der Lausanner François Guex, der bei Rein hospitiert hatte, eine kritisch-reformpädagogische Didaktik anstrebten. Sie sollte dem unverhüllten Bildungsoptimismus eifriger Reformpädagogen die Spitze brechen, war sie doch schulpädagogisch unmittelbar umzusetzen. Ein Blick auf die Lehrerbildung in der Schweiz zeigt im übrigen: Reformpädagogische Argumentation wird zu Beginn des 20. Jahrhunderts deshalb oft abgelehnt, weil die Direktoren der damaligen Schweizer Lehrerausbildungsstätten die seitens der Protagonisten der *Neuen Schule* verkündeten Reformpostulate in ihren Institutionen bereits als verwirklicht erachteten. Bezieht man die einschlägigen Debatten mit ein, wie sie die Archive nachvollziehen lassen, erklärt sich *die permanente Reform der Formen,* welche die Lehrerausbildungsstätten praktiziert haben. Die Begründung: Man habe, wie einer der Direktoren schreibt, immer *gute*

Lehrkräfte für eine gute Schule ausbilden müssen. Von einem didaktisch-methodischen Paradigmenwechsel kann demzufolge hier keineswegs ausgegangen werden.

Der Beitrag der bildungs-, erziehungs- und schulgeschichtlichen Forschung zuhanden der Allgemeinen Pädagogik lautet: Pädagogische Konzepte tauchen weder unmittelbar auf noch verschwinden sie plötzlich. Die damit zusammenhängenden Prozesse sind komplizierter, verzwickter und chaotischer als es eine auf abgerundete Ergebnisse abzielende Rezeptionsgeschichte bislang hat eingestehen können.

• *Neue Unterrichtsformen,* gelegentlich auch *erweiterte Lernformen* genannt, erfreuen sich bei den Lehrkräften und Eltern heute einer steigenden Beliebtheit. Da geht es um Projekt- und Werkstattunterricht, um Gruppenarbeit in der Schule und Wochenpläne, um Freiarbeit oder Offenen Unterricht. Von der Lehrerbildung künftigen Lehrkräften als methodisches Rüstzeug weitergegeben, entspringen die genannten didaktischen Formen oft reformpädagogischer Unterrichtspraxis, obwohl sie vormals andere Namen getragen haben. Allerdings werden die derzeit als adäquat eingestuften Stücke aus dem Konvolut reformpädagogischer Modelle herausgebrochen, wie Brocken aus einem Steinbruch. Dadurch ist eine unreflektierte und stückweise, also unvollständige Rezeption didaktischer Implikationen alltäglich geworden. Das Studium didaktischer Versuche der vergangenen hundert Jahre belegt *einmal,* dass auch die reformpädagogische Didaktik ihre Vorläufer hatte. Zudem fördert es die Einsicht in die politischen, zeitgeschichtlichen und systematischen Bedingtheiten der zeitgenössischen Unterrichtspraxis. Bevor also *neue Unterrichtsformen* für die heutige Schule *fruchtbar* gemacht werden können, ist eine ausgiebige Beschäftigung mit dem jeweiligen Hintergrund des entsprechenden Konzepts vonnöten. Dies gilt für den Jena-Plan, dessen politische Implikate den pädagogischen Akzent determinieren, ebenso wie für den Projektunterricht Dewey/Kilpatricks, der einem völlig anders gelagerten Argumentationszusammenhang entstammt, als es der gegenwärtig propagierte *Werkstatt-Unterricht* wahrhaben will. Dies gilt ebenso für den Wochnplan, dessen Vorläufer der Dalton- und der Winnetka-Plan sind, für die auf Decroly zurückgehenden Interessezentren, die Montessori-Methode, die zurzeit revitalisierten Druckmethoden Célestin Freinets, der mit seinem pädagogischen Gesamtkonzept im südfranzösischen Bar-sur-Loup nicht zuletzt den *Kindern das Wort geben* und die politische Emanzipation der Bauernschaft erreichen wollte. Und es trifft zu auf die individualisierende Didaktik der Genfer Pierre Bovet und Robert Dottrens, die in den zwanziger Jahren bereits den differenzierenden Unterricht vertreten haben. Die eine, heute herausgehobene Arbeitsform, den Gruppenunterricht, betrachtete Dottrens, im übrigen wie Wolfgang Klafki, lediglich als eine der zahlreichen Varianten individualisierenden Unterrichts. Dies gilt – in gewendeter Optik – ebenfalls für einen Forscher wie Jean Piaget[15]. Er erachtete bis in die siebziger Jahre unseres Jahrhunderts die didaktischen Modelle der *éducation nouvelle* zu leichtfertig und apodiktisch als die einzigen Unterrichtskonzepte, die seinen entwicklungspsychologischen Einsichten schulpädagogisch entsprechen könnten.

Historische Analyse rät hier zur Vorsicht, zur Kritik und zur Besinnung: Sie verweist auf die Geschichte didaktischer Modelle. Indem sie diese zu rekonstruieren trachtet, verweist sie die Allgemeine Pädagogik auf den Gedanken der historischen Bedingtheit unterrichtlicher Vorgehensweisen. Im übrigen zieht sie Vergleiche zwischen den pädagogischen Implikationen damaliger, reformpädagogischer Didaktik *Vom Kinde aus* und heutigen Konzepten eines *Lernens des Lernens,* indem sie deren anthropologische Basis und die lernpsychologischen Konsequenzen festhält. Sie vermag so zur kritischen Sicht eines unbedachten Übernehmens reformpädagogischer Modelle anzuleiten.

Die Liste der Beispiele wäre etwa anhand des Bildes des Kindes im Lauf der Jahrhunderte, der Konzentrationsprozesse schulischer Institutionen in Richtung auf ein gemeinsames Europa oder des wissenschaftshistorischen Nachweises der Ignoranz Allgemeiner Pädagogik gegenüber der eigenen Tradition fortzusetzen. Die Beiträge der Historischen Pädagogik zur Erziehungswissenschaft wären dann in systematischer Optik in die Allgemeine Pädagogik zu integrieren.

4. Schluss

Unterstellt sei, das skizzierte Vorhaben fordere die Historische Pädagogik heraus. Zum einen, wie benannt: Historischer Pädagogik ist zu empfehlen, *aktuelle* Probleme von Bildung, Erziehung und Schule in historischer Sicht zu bearbeiten. Tut sie dies nicht, verkommt sie zum pädagogischen Solitär, dessen exotischer Anspruch einer permanenten Erziehungs-, Bildungs- und Schulreform kaum nützt. Zum anderen muss sie zumindest einen Teil der zu erforschenden Probleme als von aussen induziert akzeptieren. Geschieht dies nicht, dürften ihre Ergebnisse der Forderung nach allgemeinpädagogischem Gehalt kaum nachkommen. Historische Pädagogik handelt in ihrer Themenfindung demzufolge autonom, reagiert jedoch auf allgemeinpädagogische Ansprüche. Sie forscht also von aktuellen, brennenden Fragen ausgehend oder aufgrund der Anregung aus allgemeinpädagogischer (und schulpädagogischer) Optik. Sie erforscht aktuelle pädagogische Fragen im weitesten Sinn in systematischer Absicht und unter Berücksichtigung ihrer erziehungs-, bildungs- und schulhistorischen Komponenten. Aktualitätsbezogener, pädagogisch orientiert und historisch reflektiert arbeitend, trägt Historische Pädagogik bei, Allgemeine Pädagogik geschichtsbewusster zu machen, indem sie dezentrierende Blickwinkel anregt.

Anmerkungen

[1] Vgl. die Vertreter der französischen *Annales.*

[2] Vgl. Zedler/König 1989, Hoffmann 1991, Beck/Kell 1991.

[3] Die übersteigerte Distanzierung vom geisteswissenschaftlichen Paradigma nach der «realistischen Wendung»; der erregte Zwist um wissenschaftstheoretische Positionen

in den Siebzigerjahren; die nervöse Reaktion auf die Provokationen einer vermeintlichen *antiautoritären Pädagogik,* später der vorgeblichen *Antipädagogik;* die schwelenden Konflikte um den Stellenwert eines nur bruchstückhaft aufgearbeiteten *nationalsozialistischen Erbes* in Deutschland; der noch kaum definierbare Reflex auf die leichtfüssigen Theoretiker der Postmoderne.

[4] Kron 1989.

[5] Dickopp 1983.

[6] Herrmann 1975.

[7] Herrmann 1991, S. 15.

[8] Ebda., S. 21.

[9] Ebda., S. 21.

[10] Zur Methodenfrage bildungshistorischen, erziehungs- und schulgeschichtlichen Arbeitens: Unter Bildungshistorikern besteht heute Konsens über das Zusammenwirken des Methodenarsenals historischer Sozialisationsforschung, historischer Sozialforschung, Begriffs-, Sozial-, Real-, Institutionen-, Mentalitäten-, Theorien- und Wissenschaftsgeschichte. Der Einsatz begriffs-, theorie-, rezeptions-, wirkungs-, real-, sozial- und mentalitätengeschichtlicher Forschungsdesigns hat nicht zuletzt zu einer Neudefinition des Begriffs der *Quelle* geführt (Bsp.: Bilder, Biographien, Tagebücher, Statistiken, populäre Literatur).

[11] Eine unvollständige Aufzählung muss hier genügen.

[12] Metz 1992, Grunder 1993.

[13] Aebli 1983, S. 275.

[14] Grunder 1993.

[15] Grunder 1992.

Literatur

Aebli, H., Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart 1983.

Beck, K./Kell, A. (Hrsg.), Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven, Weinheim 1991.

Dickopp, K.-H., Lehrbuch der systematischen Pädagogik, Düsseldorf 1983.

Grunder, H. U., Jean Piaget als Reformpädagoge. Piaget und die *éducation nouvelle* zu Beginn des 20. Jahrhunderts: vergessene Kontexte und systematische Bedeutung, in: Pädagogische Rundschau 5/1992, S. 541–563.

Grunder, H. U., Seminarreform und Reformpädagogik, Bern 1993.

Herrmann, U., Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik, in: Blass, J. L., u.a. (Hrsg.), Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Zur Neuorientierung erziehungswissenschaftlichen Denkens. Hans-Hermann Groothoff zum 60. Geburtstag, Hannover 1975, S. 268–282, abgedruckt ebenfalls in: Herrmann 1991, S. 11–21.

Herrmann, U., Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme – Analysen – Ergebnisse, Weinheim 1991.

Hoffmann, D. (Hrsg.), Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen, Weinheim 1991.

Metz, P., Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform, Bern 1992.

Kron, F. W., Grundwissen Pädagogik, München, Basel 1989.

Zedler, P./König, E. (Hrsg.), Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven, Weinheim 1989.

Pour une réhabilitation du passé

Contribution de l'histoire de la pédagogie aux sciences de l'éducation

Résumé

L'histoire de la pédagogie doit travailler sur les problématiques actuelles dans une perspective historique, pour apporter une contribution substantielle à la discussion en pédagogie générale. Ce faisant, la pédagogie générale devrait réhabiliter la position du passé, ce qui lui permettra de résister aux courants pédagogiques contemporains à la mode, particulièrement ceux qui concernent l'univers scolaire.

The rehabilitation of the past

Summary

History of Education has to work on contemporaneous questions in a historical perspective, if this branch likes to contribute a substantial amount of knowledge to the discussion in General Pedagogy. Doing so, the latter will rehabilitate the past, a fact that will make Sciences of Education more resistent to fashionable tendencies in the educational sciences.

A proposito della riabilitazione del passato

Riassunto

Se la storia della pedagogia vuole dare un contributo sostanziale alla discussione nell'ambito della pedagogia, allora deve preoccuparsi di trattare questioni attuali in un'ottica storica. In questo modo la pedagogia potrebbe riabilitare le posizioni del passato e, di riflesso, rendersi resistente rispetto alle mode pedagogiche attuali, soprattutto quelle attinenti alla pedagogia scolastica.