

Diskussion : Wozu Geschichte der Pädagogik?

Objekttyp: **Group**

Zeitschrift: **Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

Band (Jahr): **10 (2004)**

Heft 2

PDF erstellt am: **26.04.2024**

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.

Lehren im üblichen Sinne sind. Die Geschichte lädt uns vielmehr ein, alte Fragen neu zu interpretieren und manchmal ad acta zu legen, um neuen Fragen den Weg zu ebnen. Im Idealfall stellt sie uns ein Archiv unserer gesammelten Erfahrungen zur Verfügung und liefert uns Anhaltspunkte dafür, wie wir diese Erfahrungen deuten können. Die in diesem Artikel in dieser Hinsicht unternommene Untersuchung einiger traditioneller Fragen unterliegt dem Vorbehalt anderer Interpretationen, die zu völlig anderen Schlussfolgerungen führen können. Aber wenn die Geschichte der Pädagogik uns hilft, alte und oft tief eingegrabene Annahmen, die unseren Fragen zu Grunde liegen, an den Tag zu bringen und sie kritisch zu hinterfragen, kann sie uns von wirklichem Nutzen sein.

1 Siehe beispielsweise Boyer 1983 oder Goodlad 1984.

Literatur

Bobbitt, Franklin: How to Make a Curriculum. Boston 1924
Boyer, Ernest L.: High School: A Report on Secondary Education in America. New York 1983

Commission on the Reorganization of Secondary Education. The Cardinal Principles of Secondary Education. Washington DC: US Printing Office 1918
Dewey, John: Lectures in the Philosophy of Education: 1899. Reginald D. Archambault (Hrsg.). New York 1966
Dewey, John: The Influence of Darwin in Philosophy. In: John Dewey: The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought. New York 1910, S. 1–19
Dewey, John: Democracy and Education. New York 1916
Dewey, John: Experience and Education. New York 1938
Dewey, John: Theory of Valuation. Chicago 1939
Durkheim, Emile: Die Entwicklung der Pädagogik: Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich (1904–05). Weinheim/Basel 1977
Goodlad, John I.: A Place Called School. New York 1984
Powell, Arthur G./Farrar, Eleanor/Cohen, David K.: The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace. Boston 1985
Sizer, Theodore R.: Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School. Boston 1984
Snedden, David: Education for a World of Team-Players and Team-Workers. In: School and Society 20(1924), November 1

Übersetzung aus dem Amerikanischen: Ernst Grell, Basel

Why History of Education in Teacher Education?

New answers to an old question

■ António Nóvoa

Why History of Education? Why History of Education in Teacher Education? The question has been asked countless times, at least since the end of the 19th century. And we should ask it again, as Herbert Kliebard explains in his essay.

Let us go back to the most influential historian of education in Europe at the turn of the century, Gabriel Compayré, in an article published in Ferdinand Buisson's *New Dictionary of Pedagogy and Primary Instruction*: «The utility of the history of pedagogy cannot be contested. When it comes to physics or chemistry, the history of these sciences in the past is no more than a matter of erudition or curiosity. In science of education, as in all philosophical sciences, history is the necessary introduction, the best way to prepare for the science itself» (Compayré 1911, p. 1546).

In fact, history is consubstantial to human sciences. Pedagogy or educational sciences do not exist without a reference to its historical formation. It is not a question of understanding the present through a study of the past. It is the fact that any theory, discourse or method carries on, inevitably, an inheritance of histories, experiences, and memories.

Nevertheless – and it is important to underline

this point – both pedagogy and history of education have always been severely criticised, often through an attempt to ridicule this «labouriously useless science», as Théodore Barrau wrote in the middle of the 19th century. He made a critique of the «huge volumes that their authors insist in entitling *summaries*», saying that «reading these kind of books is the worst way for young teachers to spend their time» (Barrau 1857, p. 4).

It is not a surprise if educational historians have constantly been compelled to justify and legitimise their occupation. Usually, they tend to stress the pertinence or the utility of historical approaches to teachers and teacher education. The prevalent argument is *internal*, and often it doesn't address issues of power (and power regulations). It is important to understand the *habitus* and the *discourse* of experts and researchers in teacher education. But one should look more carefully to the *symbolus* (the prestige, the recognition, the distinction) of the different disciplines inside a professional and scientific field. This change will open new perspectives and understandings.

Ten years ago, I drew up a list of one hundred texts dealing with the same question that we are discussing here (Nóvoa 1994). It is enough to quote a few titles to illustrate this recurrent debate: *Value to teachers of the history of education* (Samuel Williams 1889); *History of education – What it stands*

for (D.L. Kiehle 1901); *Clio and the teacher; or, the place of history of education in the education of teachers* (Thomas Woody 1934); *The functionalist fallacy and the history of education* (Frederic Lilje 1947); *The relevance of history of education to current problems* (Stuart Noble 1949); *Should history of education be scrapped?* (Henry Neumann 1950); *Persistent myths in the history of education* (Edward Power 1962); *Lo, the poor history of education* (Edgar Wesley 1969); etc.

It is not useful to go back to the arguments invoked throughout the 20th century. They are well synthesised in a long report published in the United States under the auspices of the Committee on the Historical Foundations of the National Society of College Teachers of Education, namely in part two directly related to teacher education (Anderson 1956). Following Herbert Kliebard's essay it is more stimulating to explain what our contribution is towards answering this question today. I will briefly suggest five possibilities to address this debate.

- 1) *Cultivating scepticism*. We live in a fashion-world, where the «new», namely in education, tends to be accepted and integrated without no critical thinking. There is an inflation of methods, techniques, reforms, technologies. More than ever, educators need to be aware of the contingency of all these «novelties», avoiding the turmoil that is the most serious obstacle to a coherent approach to education. Educational history is one of the best intellectual tools to cultivate a healthy scepticism. Learning to look at events and projects through an historical eye is one of the best ways to develop a consciousness of our work. I am not talking about a «chronological history» related to the past. I am talking about a history that is able to ask the questions of the present, mobilizing the historians' tools to elaborate unexpected answers.
- 2) *Struggling for identity*. The historian's social function is to understand how peoples and communities construct (deconstruct/reconstruct) memories and traditions, affiliations and attachments, beliefs and solidarities. The elucidation of this process of imagining and governing identities is at the centre of historical research. Education is also something we imagine. It is something we talk about, something we must talk about. Imagining education is one way of taking control of future events. Memories are part of a whole imaginary which define our relationship with the past, building up our own way of talking about schools and education. Both history and education are always in a process of struggling for identity/identities.
- 3) *Producers of history*. The present doesn't exist without the past, and we are fabricating the past each day. It is an element of our memory, that allows us to know who we have been and who we are. Never before in the history of humankind has there been such a strong sensation that we

are the «producers of history». A history that it is not the devolution of a unitary past, but a reconstruction of the past in order to propose an intelligibility of people's actions and beliefs. The speed and closeness of news makes us accomplices in a world of «sounds» and «images» in which we include our own «voice» and «portrait». It is of little surprise therefore that our society is impregnated with an excess of meanings or, more precisely, an excessive search for meanings. For educators, history of education is one way of taking control of their own professional lives.

- 4) *Change and history*. Historical work is quite similar to pedagogical work. We are always dealing with experience, and fabricating memories. We are always looking for a meaning to our action, a meaning that creates the possibility of change. Conservative politics, both in its traditional version and in its «innovative» and technological mood, tends to imagine change from a non-place without historical roots or social grounds. Nourishing the idea of change outside its historical and social location is not more than a metamorphosis that creates a vain illusion. The lack of real command both of history and of events of the present leaves people distrustful and withdrawn (Stille 2002). There is no change without an historical understanding.
- 5) *Fighting against amnesia*. Like Paul Ricœur (2000), I am puzzled by the spectacle of excess of memory (that underlines a tendency to be nostalgic about education) and of excess of forgetfulness (that attempts to build innovation without roots). The result is the same: a lack of historical understanding. In fact, historical knowledge goes much deeper than the resources of memory, articulating events, structures and conjunctures, and organizing an analysis through different approaches (economic, political, social, cultural, religious, etc.) (Ricœur 2000, p. 647). History is the only way to fight against amnesia, and to overcome the blindness that often characterises educational thought.

The elegant and stimulating essay by Herbert Kliebard rightly points out the need for an historical inquiry in teacher education. The three examples that he gives – concerning the definition of curriculum, educational experiences provided by schools, and the common and individual needs of children – are an excellent illustration of the interest of thinking historically and of introducing history of education in the education of teachers.

The historian's task is no longer the reconstruction of the past, but precisely the opposite, that is, to understand the process of how the past is brought to the present, influencing our way of thinking and speaking. Attention is switched to the construction of meanings, to the amalgamation of events and discursive practices that define a particular know-

ledge, historically formed, that consecrates certain modalities of acting, feeling, speaking and seeing the world.

Today, we are facing a time marked by the consciousness of our limits for interpreting and making sense of the world's complexities. We know that we need to ask new questions, search for different meanings, imagine other ways of doing. This holds true for teachers, as intellectuals and professionals, that are confronted with new challenges and new dilemmas. It is impossible to understand education without history.

References

- Anderson, Archibald W.: Bases of proposals concerning the History of Education (Report of the Committee on the Historical Foundations of the National Society of College Teachers of Education – Part Two). In: History of Education Journal VII(1956)2, pp. 37–98
- Barrau, Théodore: De l'histoire de l'enseignement et de l'éducation. In: Manuel générale de l'instruction primaire, vol. 1, 1857, pp. 4–5
- Compayré, Gabriel: Pédagogie (Histoire de la). In: Ferdinand Buisson (Ed.): Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris 1911, pp. 1546–1550
- Nóvoa, António: História da Educação. Lisboa 1994
- Ricœur, Paul: La mémoire, l'histoire, l'oubli. Paris 2000
- Stille, Alexander: The future of the past. New York: Farrar, Straus and Giroux 2002

Wozu Geschichte der Pädagogik? Rückfragen an Herbert M. Kliebard's gute Frage

■ Ewald Terhart

Herbert Kliebard entwickelt in seinem Beitrag eine Argumentation dafür, dass innerhalb der Ausbildung für pädagogische Berufe die Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik (*history of education*) zu Recht einen Platz einnimmt. Angesichts der Entwicklung der Pädagogik im deutschsprachigen Raum mag ein solches Unternehmen zunächst vielleicht befremdlich erscheinen, denn vor allem als universitäre Disziplin, aber auch in der ausseruniversitären Lehrerbildung, war die Pädagogen-Ausbildung traditionell zu einem sehr grossen Teil durch die Beschäftigung mit der Geschichte des pädagogischen Denkens bestimmt. So waren vor allem die pädagogischen Klassiker ein wichtiges, wenn nicht zentrales Element der Ausbildung. In diesem Kontext diene «Geschichte der Pädagogik» dann allerdings weniger der sachbezogenen Information und kritischen Reflektion, sondern der Herausbildung einer pädagogischen Gesinnung. Das ist heute so nicht mehr möglich – deshalb zu Recht die Frage «Why history of education in teacher education?» (Originaltitel)

Drei Dinge vorweg: Es geht Kliebard nicht um die Frage, wozu man «Geschichte der Pädagogik» innerhalb des im engeren und eigentlichen Sinne wissenschaftlichen Horizontes der Disziplin Erziehungswissenschaft betreiben sollte, sondern darum, Argumente für die Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik *im Rahmen der Ausbildung für pädagogische Berufe zu entwickeln*.¹ Dabei geht es – zweitens – nicht nur um den Lehrerberuf, sondern um pädagogische Berufe generell (auf die deutsche Situation bezogen: auch um Diplom-Pädagogen oder Magister-Absolventen in den verschiedensten pädagogischen Arbeitsfeldern). Drittens schliesst

Kliebard vermutlich in die Bezeichnung «Geschichte der Pädagogik» (*history of education*) sowohl Ideen- und Theoriegeschichte als auch die Geschichte der realen Erziehungsverhältnisse ein; zumindest differenziert er nicht zwischen diesen unterschiedlichen Formen.

Kliebard baut seine Argumentation in folgender Weise auf: Natürlich kann man aus der Beschäftigung mit der Geschichte nichts unmittelbar Praktisches für die berufliche Tätigkeit lernen. Wohl aber können durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte bestimmte Denkgewohnheiten, von denen Reflektion und abwägendes Urteilen die wichtigsten sind, entwickelt werden. Der Nutzen der Geschichte der Pädagogik liegt dabei wiederum nicht darin, dass wir Antworten auf wichtige und grundsätzliche Fragen bekommen, sondern dass wir die Denkvoraussetzungen für solche Fragen problematisieren. Es geht nicht zuallererst darum, die in der Geschichte anzutreffenden Antworten auf solche Fragen immanent einzuschätzen oder zu kritisieren, sondern anhand der praktischen Folgen solcher Antworten die Frage selbst als problematisch erfahren zu können. Der zentrale Gedanke ist: Durch die Beschäftigung mit historischen Voraussetzungen und Antworten auf scheinbar selbstverständliche und naheliegende pädagogische Grundfragen können wir die Probleme, die in und hinter diesen Fragen liegen, besser erkennen und so bestimmte Fragen eventuell sogar «überwinden» (der Begriff steht bei ihm in Anführungszeichen). Als Beispiele führt er drei Fragen an, die wir seiner Meinung nach «überwinden» sollten:

An welchen Zielen sollen sich die Lehrpläne in den Schulen orientieren? Diese Frage setze die Annahme voraus, dass pädagogische Prozesse wirklich und allein durch vorauslaufend definierte Ziele ge-

steuert würden und damit von diesen abhängig seien. Einer solchen mechanistischen bzw. produktionsorientierten Vorstellung hält Kliebard die Idee des Pragmatismus entgegen, dass im laufenden Handlungsprozess die Zielsetzungen erfahrungsabhängig ständig neu justiert würden. Im Vollzug ergäben sich vielfach neue Situationen, die es überaus riskant und katastrophal erscheinen liessen, engstirnig an vorausgesetzten Zielen festhalten zu wollen – nicht zuletzt deshalb, weil man dann Nebeneffekte vernachlässige und gegebenenfalls höchste anderweitige «Kosten» bei der Erreichung des verfolgten Ziels ignoriere. Zieldiskussionen in der Pädagogik hätten häufig (zum Glück) keine wirkliche Steuerungsfunktion, sondern seien Teil eines öffentlichen Rituals und würden der Logik von Moralisierung bzw. der *logic of slogans* folgen.

Wie müssen wir in der Schule erziehen, damit Kinder später erfolgreiche Erwachsene werden? Nach Schilderung eines Beispiels hält er diese Frage zu recht nicht nur für unbeantwortbar, sondern insofern von ihren Voraussetzungen her für falsch, weil das Aufwerfen einer solchen Frage von vorneherein dazu verleite, die Gegenwart der Kinder ihrer – von den Erwachsenen prognostizierten! – Zukunft zu opfern. Demgegenüber sei es wichtiger, auf die je aktuelle Situation der Kinder einzugehen und hierbei anzusetzen. Paradoxe Weise würden sie gerade dadurch, dass man sie *nicht* für die Zukunft abrichte, für ihre *eigene* Zukunft gewappnet.

Wie können Schulen die Bedürfnisse der Kinder befriedigen? Diese der vorausgegangenen gewissermassen entgegengestellte klassische pädagogische Frage erkläre von vorneherein die aktuelle Situation und Bedürfnislage der Kinder zum Fixpunkt des pädagogischen Bemühens. So zu fragen führe jedoch dazu, dass man – erstens – die Macht von Erziehung überschätze. Durch ein Anschliessen an die vielfältigsten Bedürfnisse und Problemlagen der Kinder und Jugendlichen würde der Schule – zweitens – ein breites pädagogisches Aufgabenspektrum übertragen, das sie nicht erfolgreich bearbeiten könne. Im Zuge des Bemühens, dies doch zu tun, verzettelte sie sich und verliere mit der zentrierenden Mitte eines abgegrenzten schulischen Lehrplans zugleich ihre gesellschaftliche Zentralfunktion als Schule.

Anhand dieser drei Beispiele will Kliebard deutlich machen, dass wir bestimmte, immer wieder auftauchende und festverwurzelte pädagogische Fragestellungen schlankweg nicht zu beantworten versuchen sollten. Stattdessen solle es darum gehen, diese Fragen im Lichte historischer Erfahrung selbst zu durchdenken und anhand von Antworten und Praxen, die in der Vergangenheit die Folge dieser Fragen gewesen seien, neu einzuschätzen. «Die Geschichte lädt uns vielmehr ein, alte Fragen neu zu interpretieren und manchmal ad acta zu legen, um neuen Fragen den Weg zu ebnen». Kliebards Botschaft lautet also, knapp zusammengefasst: *Mit der Geschichte der Pädagogik denkt man besser.*

Stimmt das? Und stimmen die Begründungen? Meines Erachtens ist es nicht sinnvoll, an dieser Stelle die von Kliebard innerhalb seiner drei Fälle herangezogenen Einzelargumente und Belege zu problematisieren; sie sind eng auf den US-amerikanischen Kontext bezogen, haben illustrierenden Charakter und können von ihm innerhalb eines kurzen Essays nicht wirklich umfassend analysiert werden. Ich bin mir auch nicht sicher, ob bei den drei Beispielen jedes Mal die Ausgangsfrage wirklich «überwunden» wird – und dann auch noch jedes Mal auf die gleiche Weise. Ebenso will ich nur darauf hinweisen, dass auch in der deutschsprachigen Fach-Literatur (bei Klassikern und aktuellen Autoren) die drei Fragen und deren mögliche Beantwortung natürlich bekannt, immer wieder bewegt und neu beantwortet worden sind. Ebenso lassen sich in der deutschsprachigen Literatur ähnliche Beispiele für die Aufhellung des Denk- und Überzeugungshintergrundes von wichtigen, grundlegenden, naheliegenden ... pädagogischen Fragen herbeizitiieren. Das schmälert den Wert der Argumente Kliebards aber keineswegs.

Für die genauere Analyse und Beurteilung seiner Argumentation ist es wichtig zu beachten, aus welchen Gründen und unter welchen Bedingungen er die Beschäftigung mit der «Geschichte der Pädagogik» im Rahmen der Ausbildung für pädagogische Berufe für richtig hält: Der Grund ist nicht, dass angehende pädagogische Professionelle viel über die Geschichte der Pädagogik wissen müssen. Es geht ihm eher um die Vermittlung einer *historischen Dimension* des Denkens und Urteilens über pädagogische Fragen und Probleme. Die Beschäftigung mit der Geschichte der Erziehung zielt darauf ab, dass pädagogische Praktiker Argumente und Realitäten aus der Vergangenheit des Erziehens zur Problematisierung von aktuellen, eingespielten Denkgewohnheiten einsetzen können. Es geht nicht um historisches Wissen, sondern um historisches Denken. In diesem Sinne wird der Geschichte der Pädagogik eine wichtige Rolle bei der vorbereitenden mentalen «Qualifizierung» von pädagogischen Praktikern zugesprochen – ein Beitrag, der auf deren Denk- und Reflektionsfähigkeit, auf *critical thinking* zielt und darauf ausgerichtet ist, Praktiker und Entscheidungsträger von allzu schnellen Antworten abzuhalten und zur Beschäftigung mit den stillschweigenden Voraussetzungen ihrer Problemsicht auf pädagogische Fragestellungen hinzuführen.

Nun liegt es unmittelbar nahe, bei der Analyse und Beurteilung der Argumentation Kliebards diese auf sich selbst anzuwenden:² Was bedeutet es, wenn man fragt «Wozu Geschichte der Pädagogik?» Es bedeutet,

- erstens, dass man die Platzierung von «Geschichte der Pädagogik» in den Ausbildungsgängen für pädagogische Berufe für begründungsbedürftig hält und – falls sich gute Gründe anführen lassen – für begründungsfähig; es bedeutet

- zweitens, dass man die Platzierung von «Geschichte der Pädagogik» zielorientiert untersucht («Wozu ...?»), das heisst, dass man implizit deren Begründung anhand eines Zwecks anstrebt, der ausserhalb des immanenten Eigenwerts von «Geschichte der Pädagogik» liegt.³
- Gibt es aber diese Art von Zweckbindung, so resultiert daraus drittens, dass dieser Zweck selbst wiederum (a) gut begründet sein sollte, (b) zumindest *grundsätzlich erreichbar* sein muss und (c) gegebenenfalls in Abstufungen auch *tatsächlich erreicht* wird.

Es ist sicherlich richtig, den Einbezug von «Geschichte der Pädagogik» in die Ausbildung für pädagogische Berufe für begründungsbedürftig zu halten und nach Begründungen zu suchen. Ausbildungszeit ist begrenzt, nicht alles hat positiv ausbildende Wirkung und unterschiedlichste Inhaltsbereiche konkurrieren um Aufnahme in den Lehrplan. Der Beitrag der Geschichte der Pädagogik liegt nun gerade nicht darin, praktisches Handeln anzuleiten. Statt Handlungssicherheit wird eine historisch informierte und durch diese Information induzierte Reflexion auf die Voraussetzungen der aktuellen eigenen Problemwahrnehmung, des eigenen Denkens angestrebt. Damit ist auch eine Verunsicherung des allzu einfachen Denkens beabsichtigt, die auf einen höheren Grad an Selbstaufmerksamkeit abzielt. Stillschweigend wird von Kliebard angenommen, dass dieser Form der historisch informierten Selbst-Reflexion ein Wert zuzusprechen ist.

Worin nun aber der Wert dieses selbst-kritischen Denkens liegt, wird von ihm nicht weiter expliziert. Eine solche durch die Begegnung mit der Geschichte der Pädagogik erfolgende Verflüssigung des Denkens geschieht jedoch nicht um ihrer selbst willen, sondern steht in einem dem Wissensbereich «Geschichte der Pädagogik» zunächst äusserlichen Zweckzusammenhang: Die pädagogischen Praktiker sollen nicht nur besser denken können (s.o.); dies sollte sich auch in ihren Haltungen, in ihren Urteilen und ihrem Handeln auswirken. Insofern liegt – salopp formuliert – eine selbst wiederum (ausbildungs-)pädagogische Ambition hinter der Art und Weise, wie Kliebard die Frage stellt, abarbeitet und beantwortet.

Die Reflektionsfähigkeit von Praktikern in pädagogischen Berufen zu steigern ist ein sinnvolles Ziel, sofern sich nachweisen lässt, dass dies in irgendeiner Weise die Qualität ihrer beruflichen Haltungen und Handlungen positiv zu beeinflussen in der Lage ist – und dies auch tatsächlich geschieht. Letzteres wiederum ist keine analytisch, sondern eine empirisch zu beantwortende Frage. Insofern müsste Kliebard, um seine Argumentationskette weiterführen und stabil halten zu können, an dieser Stelle zur Form empirischer Beweisführung übergehen. Die analytische Arbeit ist damit aber noch nicht erledigt, denn es muss ja zunächst geklärt sein, woran man erkennen will, dass das erweiterte,

hinterfragende Reflexionsvermögen zu einer «besseren» Qualität des Handelns führt. Auch dies bleibt bei Kliebard unbeantwortet. Aus dem Duktus seiner Argumentation heraus ergibt sich meines Erachtens jedoch zumindest ein Kriterium, das hierbei eine Rolle spielen könnte: Es ist eine aus der Rücksicht resultierende Vorsicht. Anders: Die historische Erfahrung sollte zu einer Haltung führen, die bei bedeutsamen wie auch weniger bedeutsamen pädagogischen Entscheidungen und Handlungsproblemen «kleinen» Lösungen den Vorzug gibt. Die historische Erfahrung relativiert in aller Regel vollmundige, auf das Grosse und Ganze zielende pädagogische Aussagen und Praktiken. «Kleine» Lösungen stellen Fehlbarkeit in Rechnung, sind weniger riskant und lassen auch nach einem eventuellen Scheitern noch weitere Optionen offen. Insofern kann man die oben formulierte Quintessenz der Argumentation Kliebards ergänzen: Mit der Geschichte der Pädagogik denkt man nicht nur besser – man handelt auch vorsichtiger.

Abschliessend ist darauf hinzuweisen, dass auch andere Begründungsargumente für die Platzierung von Geschichte der Pädagogik in Ausbildungscurricula für pädagogische Berufe angeführt werden können. In meinen Lehrveranstaltungen zu Themen, die für angehende Lehrer und/oder Diplom-Pädagogen von Bedeutung sind, baue ich in aller Regel zu Beginn einen «historischen Block» ein. Dies nicht nur deshalb, damit die historische Gewordenheit der aktuellen Situation und Praxis gewusst wird. Es entsteht dabei zugleich auch eine Erfahrung in dem Sinne, dass alles auch anders hätte sein können und dass alles mit Sicherheit wieder anders werden kann und werden wird. Das vermeintlich selbstverständlich Gegebene ist nur eine schmale, vielleicht sogar «unwahrscheinliche» Auswahl aus einem Spektrum von Möglichkeiten. Genau diese Erfahrung von Kontingenz halte ich für einen wichtigen Lerneffekt, der in der Ausbildung für pädagogische Berufe durch die Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik erreicht werden kann. Ob und wie weit dies tatsächlich gelingt, ist jedoch eine durchaus offene Frage.

- 1 In der deutschsprachigen Fachliteratur ist dieser spezielle, ausbildungsbezogene Aspekt kaum behandelt worden (vgl. aber Tenorth 1988, S. 58–60), sowie die Diskussion zwischen Theo Dietrich, Hermann Röhrs, Hans-Dietrich Raapke, Manfred Heinemann und anderen im gleichen Themenheft der Zeitschrift *Pädagogik und Schule in Ost und West* (1988); Böhm 1995; Fiebert 1999.
- 2 Die Anwendung seiner Antwort auf seine Ausgangsfrage selbst könnte übrigens in einen performativen Selbstwiderspruch führen: Falls der Wert der Beschäftigung mit Geschichte der Pädagogik darin liegt, pädagogische Fragen unter Umständen zu überwinden, so könnte es sein, dass damit auch seine eigene Ausgangsfrage (Wozu Geschichte der Pädagogik?) «verschwindet» – und damit die erzeugten Antworten.
- 3 Die «Wozu?»-Frage wird in einer ganzen Reihe von erziehungswissenschaftlichen Neuerscheinungen der letzten Jahre gestellt: Gruschka 1996; Giesecke 1999; Böhm 2002; Heitger 2003.

Literatur

- Böhm, Winfried: Was heisst und zu welchem Ende studiert man Geschichte der (Reform-)Pädagogik? In: Winfried Böhm/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers. Würzburg 1995, S. 9–22
- Böhm, Winfried: Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart 2002
- Dietrich, Theo/Röhrs, Hermann/Raapke, Hans-Dietrich/Heinemann, Manfred: Themenheft der Zeitschrift Pädagogik und Schule in Ost und West, 36(1988)2, S. 91–100
- Fiebert, Monika: Möglichkeiten und Grenzen Historischer Pädagogik für die Lehrerbildung. In: Claudia Solzbacher/Christine Freitag (Hrsg.): Wege zur Mündigkeit – Herausforderungen pädagogischer Professionalität. Osnabrück 1999, S. 35–46
- Giesecke, Hermann: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1999
- Gruschka, Andreas (Hrsg.): Wozu Pädagogik? Darmstadt 1996
- Heitger, Marian: Systematische Pädagogik – wozu? Paderborn 2003
- Tenorth, Heinz-Elmar: Das historische Argument und die Identität pädagogischer Berufe. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 36(1988)2, S. 58–65

- cher/Christine Freitag (Hrsg.): Wege zur Mündigkeit – Herausforderungen pädagogischer Professionalität. Osnabrück 1999, S. 35–46
- Giesecke, Hermann: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1999
- Gruschka, Andreas (Hrsg.): Wozu Pädagogik? Darmstadt 1996
- Heitger, Marian: Systematische Pädagogik – wozu? Paderborn 2003
- Tenorth, Heinz-Elmar: Das historische Argument und die Identität pädagogischer Berufe. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 36(1988)2, S. 58–65

Historical Perspectives on Education¹

■ Nicholas C. Burbules

Professor Kliebard explicates with great clarity one important reason for making historical studies a part of the education of educators: to cast light on the assumptions of current policy and practice and to remind people that alternative ways of thinking are possible. I might expand this point to say that it is the main reason for «foundational» studies in education generally—whether historical, philosophical, or cross-cultural. With an area so given to institutionalized inertia and conservatism, as education is, educators need to look beyond the local, the conventional, and the contemporary frames of reference to consider the possibility of thinking about education in different ways. The present preoccupation with «what works», and the narrow conception of research relevance that predominates in much of research funding and publication, threaten to leave the only scope for questions to be about how to do whatever we happen to be doing at the moment, just better.

Professor Kliebard's sage advice about the value of historical perspective, and the three examples he offers, could hardly be more timely. If there is anything that can be said of the history of educational policy and practice (in the United States context at least, but likely in other nations as well), it is the stubborn persistence in reinventing the wheel, returning cyclically to the same proposals—often failed proposals—as if there were no previous experience with them at all. Hence, for example, we hear periodically about back to basics, about rearticulating our statements of goals as if that were the key to raising educational quality, about the need for more «scientific» approaches to teaching and learning, about the importance of standardized testing as the benchmark of educational success, about the need to make schooling more relevant to the workplace and other adult concerns, and so on. As Professor Kliebard shows, these ideas are neither new nor particularly likely to succeed; and if educators were more familiar with the past they would know that they are neither new nor likely to succeed.

If I can add anything to this argument, it is that there may be an additional reason for why studying

history is important; a reason illustrated by this entire discussion. Professor Kliebard's argument rests primarily on the history of educational ideas, and the experiments growing out of those ideas (the Cardinal Principles, the Lab School, the «life adjustment» movement, and so on). But, speaking as a non-historian, it seems to me that there is a separate mode of analysis, one given over to *historical explanation*, which also makes a significant contribution to our contemporary understanding.

Historical explanation focuses on theory-driven accounts of *why* particular events occurred, and *why* certain ideas emerged and became popular during different periods. Historical explanation contributes to our substantive understanding of how societies work, and how change happens. In the context of education, it illuminates *why* certain policies gain favor and *why* they succeed or (more commonly) fail. More to the point, it helps to shed light on why certain discredited notions keep coming back, like bad pennies, even when previous attempts to implement them have demonstrated their shortcomings.

If I have any disagreement with Professor Kliebard's account, it is in the suggestion that the reason why these ideas and policies keep returning is primarily because people lack the historical frame of reference to see where such ideas come from and how alternatives are possible. That is not how I would explain it. We keep seeing a resurgence of talk about «standards», about vouchers, about creationist beliefs in the classroom, about standardized testing, and so on, because advocates who understand perfectly well the historical genesis of such ideas recognize their usefulness in leveraging pressure on schools to advance *other* political agendas. It has less to do with whether such policies «work» in their stated aims—these advocates often know that they do not work—than with how they work politically to advantage certain groups of students, to disempower teachers and teacher unions, to restrain the costs of schooling, to give the state or the private sector more leverage over what goes on in schools, or to mobilize groups whose support they want on *other* issues (which matter to them much more than educational improvement, what-

ever they might say). History tells us this as well, and suggests the nature of an ongoing struggle in which educational policies are more often the manifestation and expression of other fights than the primary object of concern.

If my account has merit, historical study is important because it suggests that shifting educational ideas may not be the primary engines of educational policy and practice (and may even be epiphenomenal symptoms after the fact); and that offering a comparative study of educational ideas may not be sufficient to redirect current trends toward greater inequality and injustice in schooling—a concern I wholeheartedly share with Professor Kliebard. It may be (I am not qualified to say) that the impact of war or post-war periods, of economic downturns or prosperity, of demographic shifts and immigration patterns, of trends toward urbanization or suburbanization, or some combination of such factors, may

be closely associated with the emergence and appeal of certain educational policies and practices (and of the ideas that legitimate them). Understanding this would not only have the benefit that Professor Kliebard rightly identifies—that is, seeing such policies and practices as historically constituted, rather than inevitable or natural—but also the added benefit of focusing attention on what the terms of struggle are really about, and where to focus attention in challenging them. Part of that struggle is undoubtedly to question the legitimacy of certain educational ideas and to criticize their disregard of history; but part of it must also be to reveal the dynamics and interests that give rise to certain educational policies and practices, and to ask, *cui bono* (who benefits)? I doubt that Professor Kliebard would disagree.

1 I received helpful comments on this paper from Harvey Kantor.

Kommentar zu Herbert M. Kliebards «Wozu Geschichte der Pädagogik?»

■ Ingrid Lohmann

Hegels Befund von 1820 war, dass es zumindest eines aus der Erforschung der Historie zu lernen gibt, nämlich: «Was die Erfahrung aber und die Geschichte lehren, ist dies, dass Völker und Regierungen niemals aus der Geschichte gelernt und nach Lehren, die aus derselben zu ziehen gewesen wären, gehandelt haben. [...] Im Gedränge der Weltbegebenheiten hilft nicht ein allgemeiner Grundsatz, eine Erinnerung an ähnliche Verhältnisse (in der Vergangenheit) reicht nicht aus; denn so etwas wie eine fahle Erinnerung hat keine Gewalt im Sturm der Gegenwart, keine Kraft gegen die Lebendigkeit und Freiheit der Gegenwart» (Hegel 1822/23/1994, S. 19). Nicht mit Hegel, aber mit Durkheim als Kronzeugen konstatiert (nicht ganz so ultimativ) auch Kliebard, dass geschichtliches Bewusstsein selten vor der Wiederholung von Fehlern feilt. Über längere Zeiträume war dieser Umstand kein Hinderungsgrund für die Einrichtung von Lehrstühlen für Geschichtswissenschaft und für Historische Pädagogik. Keiner von ihnen wurde je ernsthaft eingerichtet, um (bildungs-)politische Fehler zu vermeiden.

Zu Hegels Zeiten lag die Blütezeit des akademischen Lehr- und Forschungsgebiets *Geschichte der Pädagogik* noch in der Zukunft. Seine Aufgabe bestand seither vor allem in der Konstruktion und Legitimation von Weltbildern, nicht in Fehlerprävention. Folgt man Jurgen Herbsts vor ein paar Jahren getroffener Feststellung, dass das Fach heute kaum noch neue Anregungen erfahre, dass nur hier und

da Forschungslücken gefüllt, im Übrigen aber, von wenigen Ausnahmen abgesehen, nur die immergleichen Beschwörungsformeln repetiert wurden (vgl. Herbst 1999, S. 739), dann scheint es seine Zukunft inzwischen jedoch hinter sich zu haben. Ob die Teilnehmer der Historikertagung «Zukunft des Geschichtsstudiums», die kürzlich am Wissenschaftszentrum Berlin stattfand,¹ mehr wissen, wird sicher demnächst zu erfahren sein.

Ohne Zweifel aber ist gerade in der Gegenwart mehr als genug Anlass für (bildungs-)historische Selbstverständigungsarbeit, wenn auch nicht ausgeschlossen werden soll, dass die *Geschichte der Pädagogik* besonders aufgefordert ist, sich selber umzuarbeiten und vor allem ihre weit überwiegend «nationale Orientierung» zu überwinden (Horn 2004). Karl-Ernst Jeismann konstatiert nicht eine Krise des historischen Faches, sondern des Selbstverständnisses heutiger Gesellschaften, zumal in Zeiten kriegerisch ausgetragener Konflikte: «Den Streit um die Deutung der Geschichte finden wir immer dort, wo Divergenzen im Selbstverständnis einer Gesellschaft aufbrechen. [...] Politische und kulturelle Gemeinschaften können sich offenbar nur selbst verstehen, ihre Handlungen abwägen und Optionen für die Zukunft begründen, wenn sie in der «Zeit», d.h. zwischen vergangener und zukünftiger Geschichte, zwischen Erfahrung und Erwartung, ihren Ort bestimmen.» Als gedeutete Vergangenheit beeinflussten Geschichtsbilder das jeweilige Gegenwartsverständnis ebenso wie die Zukunftserwartungen; sie seien insofern Elemente der «gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit»

(Jeismann 2002).

Aktuell jedoch gibt es offenbar verschiedentlich Anlass, die fachliche Zukunft der *Geschichte der Pädagogik* mit Sorge zu betrachten. Jürgen Herbsts Feststellung forderte mittlerweile eine Reihe ganz unterschiedlicher Kommentare heraus. Kate Rousmaniere etwa plädiert dafür, der Sozialgeschichte der Erziehung neue Impulse aus den theoretischen und methodologischen Einsichten anderer Fächer zufließen zu lassen, um die eigenen Fragestellungen und Schlussfolgerungen zu elaborieren. Die Disziplinengrenzen herauszufordern, könnte zu neuen Fragen führen – nicht nur darüber, was wir wissen, sondern darüber, wie wir es wissen (Rousmaniere 2001, S. 652). Ganz anders Nick Peim. Zugespißt vertritt er die Position, dass jeder, der intellektuelles Interesse an Fragen der Bildung und Erziehung hege, selbst nach geschichtlichen Einsichten forschen werde – und dazu im Grunde auch in der Lage sei, ohne Spezialist für Bildungsgeschichte sein zu müssen (Peim 2001). Dagegen hat zuletzt Roy Lowe – die massiven Änderungen der Rahmenbedingungen für die Tätigkeit der (britischen) Bildungshistoriker resümierend – vehement Einspruch erhoben: In der Konsequenz würde gründliche und tiefgreifende Forschung aus der *Geschichte der Pädagogik* eskamotiert; als akademisches Fach wäre sie dann überflüssig, und Spezialisten für Bildungsgeschichte bräuchte es nicht mehr (vgl. Lowe 2002, S. 496).

Ob Kliebard um diese Debatte weiss, ist seinem Artikel nicht zu entnehmen; direkt Bezug auf sie nimmt er jedenfalls nicht. Aber unverkennbar wird die Lage des Faches international als ernst wahrgenommen, sonst gäbe es nicht diese interne Auseinandersetzung, die Sorge um die Zukunft des Faches, die Bildungshistoriker gegenwärtig umtreibt und die auch externe Veranlassung hat. Welchen Beitrag zu dieser Auseinandersetzung leistet Kliebard?

Die zentrale Botschaft seines Artikels lautet, dass *Geschichte der Pädagogik* dazu beitragen kann, scheinbar drängendste pädagogische Grundsatzprobleme und bildungspolitische Hauptthemen von Fall zu Fall als weit weniger bedeutsam, konsequenzenreich und dringend lösungsbedürftig auszuweisen, als es zunächst den Anschein hat; dass sich aus der *Geschichte der Pädagogik* Einsichten gewinnen lassen, die anzuzeigen vermögen, dass sich manche Arten von Fragen als problematisch, ja gänzlich überflüssig erweisen. Kliebard führt diesen Nachweis anhand dreier Beispiele, die hintergründig ein gemeinsames Thema eint, nämlich dass die Massstäbe für pädagogisches Handeln (etwa in der Schule) aus dem pädagogischen Prozess selbst heraus entwickelt statt bürokratisch vorgegeben werden sollten; dass die administrative Steuerung pädagogischer Prozesse zu (wie Adorno es nannte) Halb-bildung führt; dass sie künftige gesellschaftliche Entwicklungen negativ beeinflusst, indem mittels schlecht-abstrakter Modelle die Zukunft der Gesellschaft aus dem immer unzureichend verstandenen Jetzt heraus festgeschrieben wird, anstatt den kon-

kreten Reichtum schöpferischer Tätigkeiten zur Entfaltung gelangen zu lassen. Kliebards Kritik lässt insofern an manche früheren utopischen Vorstellungen denken, die Alternativentwürfe sein wollten und doch, wie im Nachhinein erkennbar wurde, nur fiktive Verdoppelungen ihrer jeweiligen Gegenwart waren. Diese Botschaft von Kliebards Artikel zeugt von einer tiefen Entfremdung zwischen pädagogischen Prozessen und ihrer politisch-administrativen Steuerung in der US-amerikanischen Gesellschaft, zu der sich Parallelen hierzulande wie von selbst einstellen.

Als Hochschullehrerin mit einer Professur für Ideen- und Sozialgeschichte der Erziehung an einem Fachbereich, der zu sechs Siebteln Lehramtsstudierende ausbildet, sehe ich *Geschichte der Pädagogik* als Bestandteil der Lehrerbildung natürlich nicht als Luxus oder überflüssig an. Damit wäre die eine der beiden Fragen, auf die sich mein Kommentar beziehen soll, eigentlich schon beantwortet: Geschichte der Pädagogik «als Fach im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften und Schuladministratoren» halte ich ebenso wie Kliebard für grundlegend wichtig. Aber so einfach ist es eben doch nicht. Denn die Frage, was genau denn an der Auseinandersetzung mit Geschichte der Pädagogik sinnvoll und notwendig ist, wirft er zu einem kritischen Zeitpunkt auf: Man sieht die hochschulpolitischen Sitzungsräume diesseits und jenseits des Atlantiks geradezu vor sich, in denen in diesen Tagen mit gespitzten Bleistiften gefragt wird, «welchen effektiven Nutzen» Geschichte der Pädagogik als Lehr- und Forschungsgebiet nun eigentlich habe?

Der Fachbereich Erziehungswissenschaft (FBE) der Universität Hamburg, dem ich angehöre, diskutiert zur Zeit vor dem Hintergrund von Budgetkürzungen, die schon bald Berliner Dimensionen erreichen werden, sowie im Hinblick auf die Gründung einer Fakultät für Bildungswissenschaften seinen Struktur- und Entwicklungsplan anno 2012. Zur Debatte stand zwischenzeitlich die Reduktion der beiden Professuren für Systematische und Historische Erziehungswissenschaft auf eine Professur für beide Gebiete. Beide Stellen sind im Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft (AEW) situiert, das wie alle übrigen Institute im Zuge einer Fakultätsneubildung demnächst aufgelöst wird. Noch drei weitere Stellen in der AEW stehen zur Disposition. Aber das Institut setzt sich zur Wehr: Eine Zusammenlegung der Professuren für Historische und Systematische Erziehungswissenschaft sei ein Rückfall in die Geisteswissenschaftliche Pädagogik und verfehle die realistische Wende der Erziehungswissenschaft; diese habe in den 1960er- und 70er-Jahren die sozialwissenschaftliche Wende der Erziehungswissenschaft nach sich gezogen und eine stärkere Hinwendung zu empirischen Forschungen sowie erhebliche Ausdifferenzierungen der Gegenstandsbereiche der Historischen und der Systematischen Erziehungswissenschaft mit sich gebracht; das sei mit einer einzigen Professur heute nicht mehr zu bewältigen.

Gross genug für Bedarf an beiden Professuren ist der Fachbereich Erziehungswissenschaft allemal; im Sommersemester 2002 verzeichnete er rund 7'000 Studierende, davon 6'000 in Lehramtsstudiengängen. Der Ausgang des Kampfes hier wie auch um die übrigen zur Streichung bzw. Umwandlung vorgesehenen Stellen ist offen. Geschickt gelöst ist, dass er im Inneren der Institution ausgetragen werden muss, nicht gegen einen gemeinsamen äusseren Gegner: Ihr habt maximal soundsoviel Stellen zur Verfügung; nun seht zu, wie ihr sie aufteilt.

Das eine Beispiel ist kein Einzelfall. Budgetkürzungen und die bekannten neologischen Umstrukturierungen des Hochschulsektors, mit denen hierzulande dem US-Vorbild nachgeeifert wird (oder so wird zumindest behauptet), bedrohen da und dort auch den eigenständigen Fortbestand des Lehr- und Forschungsgebiets *Geschichte der Pädagogik*. Als notwendiger Ausbildungsbestandteil von Lehrkräften und leitendem Schulverwaltungspersonal ist es eben keineswegs mehr unstrittig. Aber dieses Schicksal trifft nicht dieses Gebiet allein. Allgemeine Pädagogik, darunter als Hauptbestandteile die Historische und die Systematische, wurde bis in die 1960er-Jahre – mancherorts weit darüber hinaus – in Personalunion gelehrt. Namen wie Herman Nohl, Theodor Litt, Eduard Spranger, Wilhelm Flitner und Erich Weniger stehen für die Ära der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in der beide Gebiete in der Zusammenschau bewältigbar waren: Die Gegenwart mit ihren Fragestellungen und Problemen ist geschichtlich bedingt, arbeitet man diese historischen Gewordenheiten heraus, so erschliesst sich auch der noch heute gültige Sinn, entsteht Einsicht in die Prinzipien pädagogischen Handelns. Siegfried Bernfeld war fast der einzige pädagogische Theoretiker im deutschen Sprachraum, der am vorherrschenden Paradigma der Pädagogik ihre aus Empirielosigkeit erwachsene Unwissenschaftlichkeit, ihren Mangel an «Tatbestands-Gesinnung» geisselte (Bernfeld 1925/1967, S. 13; vgl. Lohmann 2001). Das Intermezzo der Studentenbewegung und der Bildungsreform änderte Selbstverständnis und Zuschnitt der Pädagogik erkennbar, so ist die Differenzierung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft deren Ergebnis.

Heute würde sich Bernfeld die Augen reiben, treibt doch ironischerweise derselbe Kritikpunkt – Empirielosigkeit gleich fragwürdiger Nutzen plus Ideologieverdacht – jene Akteure an, die unter der wissenschaftlichen Weiterentwicklung eines Faches dessen kapitalistische Verbetriebswirtschaftlichung verstehen (etwa in Gestalt der Transformation der Erziehungswissenschaft in eine Abteilung der so genannten Bildungswissenschaften). Sie haben das Lehr- und Forschungsgebiet *Geschichte der Pädagogik* keineswegs speziell auf der Abschussliste, aber wenn es gelegentlich mitgetroffen wird, sei's drum. Als Einpassung ins *New Public Management* hatte sich Bernfeld die geforderte Verwissenschaftlichung der Pädagogik gewiss nicht vorgestellt.

Herbert Kliebard ist Emeritus der *School of Education* an der *University of Wisconsin* in Madison. Zum wiederholten Male rangiert die *School* aktuell weit oben, auf Platz 6 der besten Ausbildungsstätten ihrer Art in den USA.² Jährlich schreiben sich 3'600 Studierende ein. Zwei Drittel sind *undergraduates*, davon etwas mehr als die Hälfte in Lehramtsstudiengängen, die übrigen studieren zum Beispiel Tanz, Kunst, Bewegungswissenschaft oder Rehabilitationspsychologie. Ein Drittel sind *graduates*. Die Bezeichnung der acht Abteilungen, aus denen die *School of Education* besteht, lässt mich sehr viel besser verstehen, wie sich mein Wissenschaftssenator (und anderenorts andere Wissenschaftspolitiker samt ihren Beratern) die Gliederung der künftigen Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Hamburg vorstellt: Ihr werden neben der Erziehungswissenschaft die Fachbereiche Sportwissenschaft und Psychologie angehören. Ein *Struktur der Disziplin*-Ansatz liegt dem zweifelsfrei nicht zu Grunde – weder in Hamburg noch in Madison. Kliebard lehrte in einer Umgebung, die in Departments für Kunst, Psychologische Beratung, Curriculum und Unterweisung, Bildungsverwaltung, Bildungspolitikstudien, Pädagogische Psychologie, Kinesiologie sowie Rehabilitationspsychologie und Behindertenpädagogik segmentiert ist. Zur Abteilung für Bildungspolitikstudien (dem *Educational Policy Studies Department*) gehören zwei Professuren für Bildungspolitik und: Bildungsgeschichte.

Auffällig sind daneben die zahlreichen, im deutschen Sprachraum noch gewöhnungsbedürftigen Denominationsbestandteile, wie *Student Services and Diversity*, *Leadership for Inclusive Schooling*, *Spirituality in Leadership*, *Instructional Leadership Practice*, *Technology and Reflective Practice*, *K-12 School Finance*, *Teacher Compensation*, *School Based Management*, *District Restructuring*, *Education-Business Collaboration*, *Minorities in Higher Education*, *Special Populations*.³ Sie suggerieren eine bestimmte Art von Praxisnähe der Wissenschaft, von der hüten wie drüben immer wieder behauptet worden ist, dass sie auf John Dewey zurückgehe. Vor allem aber zeigen sie die (uns hierzulande noch bevorstehende) Aufsplitterung der Lehramtsausbildung in pädagogische und administrative Tätigkeiten an. Im Lichte der Impressionen, die der Internetauftritt von Kliebards bisheriger Wirkungsstätte bei alteuropäischen Wahrnehmungsstrukturen hinterlässt, liest sich sein Artikel als subtile Kritik an vorfindlichem Betrieb – als Versuch, mit Dewey'schem Geist gegen einen wissenschaftspolitischen Mainstream zu argumentieren, der Demokratie mit einer Mischung aus Dienstleistungsethos und *political correctness* verwechselt – an eben jener bürokratischen Überformung der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, die Kliebard anprangert. Gut möglich, dass *Geschichte der Pädagogik*, so wie Kliebard sie versteht, aus der Perspektive der neuen Regierungstechniken als eher hinderlich erscheint.

Seit den 1960er-Jahren sammelt Kliebard histori-

sche Postkarten, die Motive aus der Stadt und der Universität zeigen.⁴ Die meisten stammen aus dem Zeitraum zwischen 1905 und den 1920er-Jahren: Da lehrte Durkheim in Paris, und Dewey, als Nachfolger von Mark Twain, war Vizepräsident der *Anti-Imperialist League* (1910–1920). Für sein 1999 erschienenes Buch *Schooled to Work: Vocationalism and the American Curriculum, 1876–1946* hat Kliebard die Abbildungen aus dem eigenen Fundus beige steuert. Er, der seine Laufbahn einst selbst an einer New Yorker Berufsfachschule (an einem *vocational college*) begann, erzählt darin über den reformpädagogischen Eifer, der um die Wende zum 20. Jahrhundert Berufserziehung zur zentralen Aufgabe des öffentlichen Schulwesens erkör. Für die einen war damit die Hoffnung auf Wiedergewinnung vorindustrieller Handwerkstugenden verknüpft, der Entfremdung des Arbeiters vom Produkt seiner Arbeit sollte entgegengewirkt werden. Für die anderen erbrachte die Reform den fälligen Ersatz für die obsolet gewordene Lehrlingsausbildung. Ergebnis dieser weitreichenden Transformation, die von der Grundschule bis zum College reichte, war die verbreitete Einstellung, wonach an der Ausbildung nur die anschließenden Jobaussichten interessieren, nicht der Beitrag der Bildung zur Bereicherung des eigenen Lebens. Ein hoher Preis, wie Kliebard resümiert.

Zweite Frage: Ob Kliebards Begründungen und Argumentationen hinreichend erscheinen? Nein, das tun sie nicht, denn man vermisst die Explikation seines Standpunkts in der oben skizzierten Debatte. – Ja, das tun sie, wir reden schliesslich über einen wissenschaftlichen Artikel und nicht über Machtverhältnisse und Hochschulpolitik. Kliebards Argument für die fortgesetzte Bedeutung des Studiums der Geschichte der Pädagogik lautet: Es gibt keine Rezepte und fertigen Lösungen, die man direkt in gute Praxis umsetzen kann. Es gibt kein Lernen aus vergangenen Fehlern, denn die Zahl der möglichen neuen Fehler ist unbegrenzt. Aber es besteht die Chance, historische Urteilskraft zu entwickeln, die uns erlaubt, herrschende Praktiken nach ihren Gründen zu untersuchen und uns nötigenfalls von ihnen zu befreien. – Die Zeiten, in denen die Mitwirkung von Bildungshistorikern an Bildungspolitik und -planung gewünscht war, sind erst einmal vorüber. Die eingetretene Funkstille bietet Gelegenheit, die Zukunftsaufgaben des Faches im Globalisierungsprozess neu zu durchdenken, auch dazu, jene bildungs- und wissenschaftspolitischen Entwicklungen und Positionen herauszufordern, die das – zweifellos überholungsbedürftige – pädagogische Projekt der Moderne durch simplistische verhaltenswissenschaftliche Konzepte bereits verabschiedet wähen.

- 3 University of Wisconsin, Madison, School of Education: Educational Administration Department, www.education.wisc.edu/edadmin/people/index.html
- 4 University of Wisconsin, Madison, News: Emeritus professor collects images of university history, 26 Feb. 1999, www.news.wisc.edu/wire/i022499/postcard.html

Literatur

- Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt am Main 1967
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte (1822/23). Bd. 1: Die Vernunft in der Geschichte. Hamburg 1994
- Herbst, Jürgen: The History of Education: State of the Art at the Turn of the Century in Europe and North America. In: *Paedagogica Historica* 35(1999)3, S. 737–747
- Horn, Klaus-Peter: Historische Erziehungswissenschaft – Ein (Rück-)Blick auf die Literatur 2003. In: *Erziehungswissenschaftliche Revue* 3(2004)3, Abschnitt III, 4 http://www.klinkhardt.de/ewr/HEW_Literaturbericht_2003.html (veröffentlicht am 02.06.2004)
- Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbilder. Zeitdeutung und Zukunftsperspektive. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament* (2002) Nr. 51–52, www.bpb.de/publikationen/YAPXH4,0,0,Geschichtsbilder%3A_Zeitdeutung_und_Zukunftsperspektive.html
- Lohmann, Ingrid: Siegfried Bernfeld. Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Der geheime Zweifel der Pädagogik. In: Klaus-Peter Horn/Christian Ritz (Hrsg.): *Klassiker und Aussenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts*. Hohengehren 2001, S. 51–63 www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/Bernfeld.htm
- Lowe, Roy: Do we still need history of education: is it central or peripheral? In: *History of Education* 31(2002)6, S. 491–504
- Peim, Nick: The State of the Art or the Ruins of Nostalgia? The Problematics of Subject Identity, its Objects, Theoretical Resources and Practices. In: *Paedagogica Historica* 37(2001)3, S. 653–662
- Rousmaniere, Kate: Fresh Thinking: Recent Work in the History of Education. Response to Jürgen Herbst's State of the Art Article. In: *Paedagogica Historica* 37(2001)3, S. 649–652

- 1 Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung: Die Zukunft des Geschichtsstudiums: neue Studiengänge – neue Inhalte – neue Ziele? Tagung, 11.–12. 06. 2004
- 2 University of Wisconsin, Madison, School of Education: Homepage, www.education.wisc.edu/

Language too has a history: response to Herbert Kliebard

■ Richard Smith

Herbert Kliebard makes out a convincing and eloquent case for the importance of studying the history of education. He reminds us that certain questions – ones typical of current educational debate – about the objectives of education, about what experiences will prepare children for adult life and about how schools can help to meet children's needs – are not somehow given for all time as the fundamental questions to ask about education. Rather they are products of a distinct historical epoch, and are questions that we might usefully abandon rather than continually try, and fail, to answer. In this short response I want mainly to add a coda: that we would do well to bear in mind that certain kinds of language which make such questions seem natural are also of our time, which is the time that some call late modernity and others postmodernity.

I must start with a note of reservation about Kliebard's opening sentence, and this relatively minor point will serve to introduce the broader thesis I wish to argue. There are now parts of the world, clearly ones less enlightened than his, where neither the history nor the philosophy of education are at all entrenched as part of the professional education of teachers and school administrators. In the UK they have been virtually eliminated from initial and further teacher education. The traditional scepticism and empiricism of the English mind, coupled with the recent successes of politicians in linking the notion of theory with eccentricity and the political Left, have made the idea that teaching and teacher education might have a theoretical dimension seem deeply suspect. Accordingly the training of teachers follows a competency-based approach that foregrounds the practicalities of the classroom and is largely free of explicit theoretical considerations of any kind.

The result of this is that the UK government's Teacher Training Agency lists over fifty 'Standards' that trainee teachers must meet before they can be deemed qualified. Just two of these will give the general flavour:

2.4 They understand how pupils' learning can be affected by their physical, intellectual, linguistic, social, cultural and emotional development.

2.5 They know how to use ICT effectively, both to teach their subject and to support their wider professional role.¹

It is easy to see the limitations of 'Standards' such as these. How profound does the understanding of 2.4 have to be? Is it enough to be aware that a child's concentration will be affected if her parents

have told her over breakfast that they intend to divorce? How effective does knowledge of how to use ICT have to be (2.5)? Here however I want to emphasise how what is of interest is the way in which the language of education has become heavily technicised. The decimally-numbered paragraphs above suggest awesome scientific precision. Nobody would dare, would they, to quarrel with a paragraph so exactly targeted as to be 2.5, or 3.3.10? Competency-based approaches to education make *lists* the central form of writing. Many books on education, particularly those produced for practising teachers, seem now to consist largely of lists, and thus by-pass the need for discursive thought altogether. The list in turn naturalises competency-based education, for the list is where skills and competencies are most at home. Information and Communication Technology makes the whole business seem inevitable: you can bullet-point your list in different ways with the help of the toolbar at the top of the screen, or set it out with letters or roman numerals. Powerpoint drives us on further: now each bullet-point can fly in from the left or right, fade in and so on, with or without sound-effects.

Martin Heidegger saw that technology would become less something that we control for our own purposes than something which drives us: «The approaching tide of technological revolution in the atomic age could so captivate, bewitch, dazzle and beguile man that calculative thinking may someday come to be accepted and practiced as the only way of thinking» (Heidegger 1966, p. 56). And so with the language of education this technicising tendency drives all before it. The tired questions that Kliebard hopes we shall come to abandon are given new life by technology. What could be more natural than to set these questions out thus?

- What are the objectives of education?
- What experiences will prepare children for adult life?
- What are children's needs, and how can schools help to meet them?

Displayed in this way such questions demand to be answered with new authority. They make it clear that the way forward is for us to go off into breakout groups, and to come back and present our answers, listed on flip-charts, in plenary session.

One direction in which to take my thesis here would be to illustrate how education has been written about in various kinds of language that in turn make possible different ways of educating and being an educator (let us not talk of 'practising' education, or someone will ask for a list of different

kinds of educational practice). We might start with Plato, whose strictures against the written word in the *Phaedrus* (ironic strictures: Plato was hardly unaware that the *Phaedrus*, like all the dialogues, was a written text) appear to arise partly from his awareness that the live exchange of ideas and arguments that he calls dialectic easily turns into dogma and orthodoxy. His caution is justified by the kind of technical reading that turns the *Republic* into a blueprint, and by the reader who thinks 'Plato's proposals for education' can readily be enumerated. In Plato's work education takes place in the dialogues and is not simply described or advocated by way of them. In them Socrates is generally represented as claiming to be wise only in that he knows that he knows nothing. He questions those who claim to know what courage, goodness or justice is, and reveals their claims to knowledge as unfounded. This procedure is called *elenchus*, a combination of cross-examination and refutation. It leads more often than not to *aporia*, a sense of inconclusiveness and *impasse*, than to definite conclusions. The point lies less in reaching such conclusions – timeless Platonic doctrines, about education or anything else, that some readers seek – than in illustrating how human understanding can become enlightened about its own limitations and possibilities, and how it can learn to abandon brash, hubristic certainty in favour of a proper modesty: the educated sense of one's own ignorance that Socrates possessed. Plato offers a re-education of perspective through his dialogues, both to their participants and to the reader prepared to engage intellectually, emotionally and imaginatively with them.

We might in this context of the relationship of education to language think of Rousseau, whose gentle claims upon the reader's powers of reason in *Emile* seem to mirror the responsiveness of the boy's tutor to his pupil, so that form and content can hardly be separated. Or we might think of the urbane, measured prose of John Dewey, that draws the reader into unhurried and civilized conversation. We might think of Lyotard, whose obdurate prose echoes its author's resistance to the widespread assumption that educational outcomes can be set out clearly and comfortably: «You enter; they are waiting for you. You have nothing in particular, nothing set to say, which is the general condition of philosophical discourse. But here, in addition, you have no long- or short-range aim set by an institutional function ... There you are, given over to indeterminate requirements» (Lyotard 1993, p. 70).

It would be interesting too to consider how other forms of writing make possible insights that could hardly be made so acutely through the genre of academic writing. Novelists such as Rudyard Kipling capture a distinctive kind of schooling (nineteenth-century, rugged and masculine, but not without its subtleties). The twin pulls of independence and dependency in a young woman growing to maturity and embarking on a career in teaching

create the tension that runs through D.H. Lawrence's *The Rainbow*. Numerous other instances could be given from European (and no doubt from wider) literature. The *Bildungsroman* alone supplies many examples. Such literature has formed the humane, rather than mechanistic, understanding with which we in the west have generally come to understand education and upbringing.

Here however I have only space to make again the general point that education is at risk of losing touch not only with its history but also with the different kinds of language, and thus of kinds of thinking, through which it is realized. The insight that is expressed in Plato's dialogues, and thus lies at the birth of what we think of as systematic philosophy, is becoming obscure to us: that it is not just what we say to each other that matters, but how we say it, write it; what kinds of words and forms of words we use. Plato does not present us with determinate and eternal truths that can be separated from the form in which he writes: and the same is true in different ways of, to take just the examples above, Rousseau, Dewey or Lyotard. Plato's thought could not be set out in bullet-points, for Plato is teaching us not what to think but how to think – and that is precisely not as the business of acquiring decontextualised truths as items on a list ('taking them on board', as we so superficially say), even if in a sense those truths are very often true enough.

We who work in education need especially to keep these points before our minds since education is such a fertile source of demands – from governments, from the media, from our students – for simple truths and ready answers. Nothing worthwhile could be said like that, one wants to reply. If we allow ourselves to fall into a technicised language to meet these demands (these are children's needs, those are the objectives of education) we must not be surprised if it is the technicality of our response that becomes internalized and then continually works against even the most humane ideas and principles that we seek to communicate. Two analogies suggest themselves here. The first is psychoanalysis, where it is familiar that the analysand must not be instructed in the answer («You resent your father for dying and abandoning you, and this has coloured your feelings towards authority figures ever since») but must learn to find the answer herself. «What the analyst is trying to 'teach' is not the content of what the symptom means, but the activity by which one discovers for oneself what one's symptoms mean» (Lear 2003, p. 155).

The second analogy is the pilgrimage. What kind of mistake would be being made by one who arrived at, say, Santiago de Compostela by airplane and car and supposed that he had got there more efficiently than those who walked to the shrine over weeks and days?

At different times, that is to say, people have travelled differently and in different spirits. Some of the benefits of our era of late modernity, its educa-

tional benefits above all, may be lost to us unless we preserve the ability to see our characteristic ways of thinking and writing in a historical perspective, and to remember that our truths too are part of Nietzsche's famous 'mobile army of metaphors'.

- 1 See the Teacher Training Agency website at www.tta.gov.uk/php/read.php?sectionid=110&articleid=461

Lob des V-Effekts

■ Pia Schmid

Wenn in einer Zeitschrift für pädagogische Historiographie ein Beitrag mit dem Titel *Wozu Geschichte der Pädagogik?* erscheint, dann ist das so ähnlich, wie wenn im *Osservatore Romano* nach der Begründung für die Existenz des Vatikans gefragt werden würde. Die Zustimmung ergibt sich im jeweiligen Medium von selbst. Rhetorische Fragen sind nun bekanntlich nicht dazu da, um beantwortet zu werden, sondern um eine Aussage zu betonen, in unserem Falle die Dignität einer historischen Perspektive in der Pädagogik zu unterstreichen.

Herbert Kliebards Art, dies zu tun, verdient Interesse. Er plädiert für eine Geschichte der Pädagogik, wobei er mit seinem Titel *Why history of education in teachers education* den Rahmen übrigens knapper und präziser absteckt, als es der deutsche Titel nahe legt, und dies ohne auf die beiden Argumentationsfiguren zurückzugreifen, die in der deutschsprachigen defensio pädagogischer Historiographie dominieren, nämlich Selbstlegitimation und Selbstkritik. In einem ersten Schritt werde ich die deutschsprachige pädagogische Historiographie in ihrer Selbstreflexion skizzieren, um sie dann mit den entsprechenden Aussagen von Herbert Kliebard zu vergleichen und schliesslich auf einzelne Aspekte seiner Argumentation einzugehen.

Die Situation der pädagogischen Historiographie ist im deutschsprachigen Raum seit der realistischen Wende, die zu einem Reputationsverlust der sich bis dahin als Leitdisziplin verstehenden Allgemeinen Erziehungswissenschaft führte, davon geprägt, dass man unter Legitimationsdruck geraten ist. Selbstlegitimierende Argumentationen sollen seitdem begründen, dass und warum pädagogische Historiographie notwendig sei. Das *cui bono?* wird dabei ganz unterschiedlich beantwortet. Während Bernhard Schwenk (1989, S. 1161f.) von der «Unausweichlichkeit historischen Argumentierens» ausgeht, bestimmte Heinz-Elmar Tenorth (1992, S. 9f.) die Potenz pädagogischer Historiographie dahingehend, durch die Auseinandersetzung mit vergangener Erziehungswirklichkeit Möglichkeiten gegenwärtiger Pädagogik auszuloten und dadurch eine «zukunftsfähige Identität» gewinnen zu können. Gemeinsam ist diesen Autoren, dass sie mit Setzun-

References

- Heidegger, Martin: *Discourse on Thinking*. New York: Harper&Row 1966
 Lyotard, Jean-François: *Political Writings*. London: UCL Press 1993
 Lear, Jonathan: *Therapeutic Action*. New York: Other Press 2003

gen arbeiten, die mehr oder weniger defensiv das *historia magistra vitae* variieren und der pädagogischen Historiographie eine wie auch immer geartete Relevanz für pädagogisches Handeln zusprechen. Die mögliche offensive Setzung, dass zu einer Disziplin selbstverständlich auch die Erforschung ihrer eigenen Geschichte gehöre, wird bemerkenswerterweise nicht angeführt.

Die andere Argumentationsfigur, die Selbstkritik, setzt an der Geschichte der pädagogischen Historiographie an. Als Altlasten, die auf ihre Entstehung aus der auf Orientierungshilfe angelegten Lehrerbildung zurückzuführen seien, kritisierten Daniel Tröhler (2001, S. 26) und Jürgen Oelkers (1999, S. 462), dass pädagogische Historiographie enthistorisiert, pädagogisiert und moralisiert habe, indem sie von universalen pädagogischen Wahrheiten ausgegangen sei, die ihrerseits erzieherisch wirken würden und stets normativ ausgelegt worden seien. Besonders mache sich dies im Umgang mit Klassikern bemerkbar. Diese Position führte dazu, dass Klassiker mit grossem Eifer einer kritischen Re-Lektüre unterzogen wurden, die sich selbst als Kritik an pädagogischen Dogmen und Mythen verstand (vgl. Oelkers 1989, Osterwalder 1996). Die Selbstkritik zielt weiter auf theologische Grundmuster pädagogisch-historischer Argumentation. So monierte Schwenk (1989, S. 1171f.), dass die gängige pädagogische Historiographie «mehr oder weniger deutlich von Voraussetzungen aus(gehe), wie sie christlichen Vorstellungen von der Heilsgeschichte eigen sind». Fritz Osterwalder (1999) hat die These aufgestellt, dass die nicht-empirische Pädagogik sich nicht von ihren theologischen Ursprüngen emanzipiert habe und letztlich nicht Wissenschaft geworden, sondern Bekenntnis geblieben sei. Dies lässt sich als Ausdruck der in der Erziehungswissenschaft allgemein verbreiteten Sorge um die eigene Wissenschaftlichkeit sehen, ein Problem, das auch unter den Stichworten wissenschaftstheoretische Abstinenz (Prondzycynsky 1999) oder Theoriedefizit (Tenorth 1996) diskutiert wird.

Das alles findet sich bei Kliebard nicht. Er kommt ohne Selbstlegitimation wie auch ohne Selbstkritik aus, ja er nimmt etwaigen Kritikern pädagogischer Historiographie den Wind aus den Segeln, wenn er in seinem Fazit eingesteht, «dass historische Untersuchungen zu keinem dringlichen pädagogischen

Problem eine Lösung liefern». Angesichts der vielfältigen gesellschaftlichen Inanspruchnahme von und kulturkritischen Verantwortungszuschreibung an Erziehung hat das Studium der Geschichte der Pädagogik, so Kliebard, aber anderes zu bieten, es fördere nämlich die Reflexion. Gerade im Medium historischer Analyse liesse sich eine distanzierte Haltung gegenüber pädagogischen Selbstverständlichkeiten gewinnen, die es möglich mache, diese Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und, was Kliebard noch mehr am Herzen liegt, sie zu überwinden und ad acta zu legen. Die Potenz einer historischen Perspektive in der Pädagogik liegt für Kliebard, überspitzt gesagt, in ihrem V-Effekt, darin also, einen verfremdenden Blick auf pädagogische Gewissheiten zu gewähren, eine zugleich gelassene und bescheidene Begründung für eine Geschichte der Pädagogik.

Als Doyen der historischen Curriculumforschung in den Vereinigten Staaten zeigt Kliebard am Thema Lehrpläne und Lernziele auf, wozu eine historische Perspektive in der Pädagogik gut sein kann. Motor und zugleich Ergebnis von Kliebards Beschäftigung mit dem amerikanischen Curriculum scheint mir eine tiefe Beunruhigung darüber zu sein, wie sich dieses Curriculum entwickelt hat. Nach seiner Einschätzung ist es nämlich rettungslos mit Gegenständen und Zielen überbürdet, «diffus und zusammenhanglos geworden». Mit dem Wort «geworden» kennzeichnet Kliebard die Mängel des amerikanischen Curriculums als Ergebnis eines historischen Prozesses und legt damit nahe, dass die historische Analyse zum Verständnis dieser aktuellen Mängel beitrage.

Kliebard diskutiert drei als selbstverständlich geltende pädagogische Wahrheiten, die, als ein Kennzeichen von «Wahrheiten», im Modus der Frage verhandelt würden. Dieser Modus lege nahe, so Kliebard, dass drängende pädagogische Probleme zur Sprache gebracht würden wie auch, dass es curriculare Lösungen für diese Fragen gebe. Kliebard will deutlich machen, dass diese Fragen, salopp gesagt, nichts bringen und die Pädagogik gut beraten ist, sie fallen zu lassen. Diese Fragen stellten eigentlich pädagogische Credos dar. Gemeinsam sei ihnen die Überzeugung, dass Curriculumtheorie und Lernzielbestimmung dazu dienen würden, Schule zu verbessern, Schulreform geschehe also im Medium des Curriculums. Die drei Credos lauten im Einzelnen: Schulreform braucht Lernziele, die es zu bestimmen gelte (1) und die sich an dem zu orientieren hätten, was Kinder als Erwachsene wissen und können müssen (2) und die zugleich die allgemeinen und individuellen Bedürfnisse der Heranwachsenden befriedigen sollen (3). Um ein Beispiel seiner Argumentation anzuführen: Kliebard vergleicht den Kardinalprinzipienbericht der *Commission on Secondary Education* von 1918, der die sieben Ziele «Gesundheit, Beherrschung grundlegender Vorgänge, würdige Familiensituation, Beruf, staatsbürgerliche Erziehung, wertvolle Freizeitgestaltung, mora-

lischer Charakter» aufstellte und viel Beifall fand, mit John Deweys Bemühen an der Laboratory School der Universität von Chicago, pädagogische Probleme zu bestimmen, beispielsweise die Frage, «welcherlei Ressourcen die Kinder zur Schule mitbringen und wie die Schule ihre Struktur und Organisation an diese Ressourcen anpassen kann». Auf der einen Seite sieht Kliebard pompöse Absichtserklärungen, die es zu überwinden gelte, auf der anderen adäquate Problemformulierungen, die «effektive Fortschritte» garantierten, wobei allerdings unklar bleibt, was Kliebard unter Fortschritt versteht. Allgemeiner gesagt, die historische Analyse mache deutlich, dass es produktiver sei, von Problemen im Klassenzimmer auszugehen statt hohe Ziele zu formulieren. Kliebards Bestimmung der Potenz historischer Analysen weist damit übrigens bemerkenswerte Parallelen zu Jürgen Herbsts Forderung auf, die pädagogische Historiographie solle zur Erforschung von «Erziehungswirklichkeiten, zu Klassenzimmern, Kindheiten, Jugenden» (Herbst 1999, S. 740) zurückkehren. Als Proprium pädagogischer Historiographie wird bei beiden die Frage nach dem genuin pädagogischen Geschäft bestimmt.

Insgesamt formuliert Kliebard eine historisch wohlbegründete Skepsis gegenüber Wirkung und Bedeutung von Curricula für pädagogisches Handeln, die darauf hinausläuft, umfassend normative Lernziele zu verabschieden und Lehrpläne weniger ernst zu nehmen – letzteres scheint, so eines der Ergebnisse des von Klaus Jürgen Tillmann geleiteten Forschungsprojektes «Lehrpläne und das alltägliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern» (1993–1997) übrigens schon lange an Sekundarschulen in Deutschland der Fall zu sein.

Literatur

- Herbst, Jürgen: The History of Education: State of the Art at the Turn of the Century. In: *Paedagogica Historica* 35(1999)H3, S. 737–747
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim 1989
- Oelkers, Jürgen: Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45(1999)H4, S. 461–484
- Osterwalder, Fritz: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Weinheim 1996
- Osterwalder, Fritz: Pädagogik – ein Bekenntnis. Zur Architektur pädagogischer Diskurse und ihrer Geschichte. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 5(1999)H1, S. 21–27
- Prondczynsky, Andreas von: Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umrisse eines Forschungsfeldes. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45(1999)H4, S. 485–504
- Schwenk, Bernhard: Historische Pädagogik. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 2. Reinbek 1989, S. 1161–1176
- Tenorth, Heinz-Elmar: Lob des Handwerks – Kritik der Theorie. Pädagogische Historiographie in Deutschland. In: *Paedagogica Historica* 32(1996)H2, S. 343–361
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Geschichte der Erziehung*. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung (1988). Weinheim/München 1992
- Tröhler, Daniel: Pädagogische Historiographie und Kontext. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 7(2001)H1, S. 26–34

Kommentar zu Kliebards «Wozu Geschichte der Pädagogik?»

■ Helmut Fend

Ich gestehe es freimütig: Die erste Reaktion auf den Beitrag von Kliebard war die einer Enttäuschung. Eine zweite Lektüre endete in Erschrecken und eine dritte in Nachdenklichkeit.

Ich beginne mit der Enttäuschung.

Es ist klar, dass die Frage «Wozu Geschichte der Pädagogik?» in den Ohren von Pädagogen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert eigenartig geklungen hätte, war die Pädagogik doch damals noch weitgehend identisch mit ihrer Geschichte. Pädagogen kamen ja aus historischen, philologischen und philosophischen Traditionen und führten diese im Bereich pädagogischen Denkens historisch und ideengeschichtlich aus. Da die Adressaten, die sich langsam professionalisierenden Lehrer, etwas aus der Geschichte für ihr aktuelles Handeln lernen sollten, waren sie um eine praktische Rechtfertigung ihrer historischen Orientierung bemüht. So sollten die Lehrer die normativen Standards für ihr Handeln aus der Geschichte lernen, alte Fehler vermeiden und eine Standortbestimmung ihrer Aufgabe als Lehrerin und Lehrer vornehmen können. Dass dieses fehlerorientierte Lernen aus der Geschichte und das normative Lernen aus der Vergangenheit problematisch ist, braucht heute nicht mehr besonders begründet zu werden.

Kliebard distanziert sich auch von einem solchen platten Ansatz. Als Historiker führt er uns zur Beantwortung der obigen Frage natürlich erst zu einem historischen Beispiel und dabei zu einem Buch, das zu meinen Lieblingswerken in der Klasse historischer Texte gehört. Mit den Reflexionen von Durkheim räumt er dieses Missverständnis aus: Man soll nicht die Geschichte der Pädagogik studieren, um aus ihr in *dem* Sinne zu lernen, dass Fehler, welche in der Vergangenheit gemacht wurden, in der Gegenwart nicht mehr wiederholt werden sollten. Auf diese Formel kann man sich meines Erachtens schnell einigen. Dies gilt auch allgemein für eine richterliche Haltung der Geschichte gegenüber, als ob sie uns sagen könnte, welchen Ideen wir uns in der Gegenwart zuwenden und welche wir verwerfen sollten.

Die positive Bestimmung des Lernens aus der Geschichte bei Durkheim und dann auch bei Kliebard kommt in der These zum Ausdruck, dass die Geschichte der Pädagogik uns helfen könne, den zeitgeschichtlichen Kontext klug und tiefgründig zu analysieren. Ein Nebeneffekt wäre eine andere Einstellung zum Neuen, das weder zu fürchten noch in jedem Falle zu privilegieren wäre. Den Kern sieht Kliebard so: «Es geht dabei darum, die als selbstverständlich hingenommene Welt kritisch zu hinterfra-

gen, was in der Regel leichter in einem historischen als in einem zeitgenössischen Kontext geleistet werden kann.»

Ich gestehe, dass ich auf dieser allgemeinen Ebene mich nicht sehr inspiriert fühlte. Doch dann führt Kliebard drei Beispiele an, die an seinen eigenen Forschungskontext, der Geschichte der Lehrplanentwicklung in den USA im 20. Jahrhundert, anknüpfen. Er orientiert diese Beispiele an Fragen, die er offensichtlich als Kernpunkte der modernen Curriculumsentwicklung ansieht.

Bereits das erste Beispiel betrifft ein Merkmal der gegenwärtigen Lehrplanentwicklung: ihre manische Ausrichtung an den zu erreichenden Zielen, einerlei ob sie nun zu erreichende Kompetenzen oder Werthaltungen genannt werden. Was kann man nach Kliebard dabei aus der Geschichte lernen?

Die Geschichte der zielorientierten Lehrplanentwicklung zeigt nach Kliebard, dass letztere häufig blosses Ritual bleibt, da sie zwei Mängel enthält:

- Die Ziele können mit beliebigen Inhalten erreicht werden und
- Ziele enthalten in der Regel keine Hinweise, wie sie zu erreichen sind.

Sie können aber nicht nur reines Ritual, sondern auch gefährlich sein, wenn Ziele ohne Rücksicht auf die Kosten und Nebenwirkungen angestrebt werden. Letzteres illustriert Kliebard mit der Geschichte von der Entdeckung des Schweinebratens. Als in einem Dorf ein Haus niederbrannte, berührte ein Bewohner ein versengtes Schwein und als er seinen Finger leckte, entdeckte er, wie gut Schweinebraten schmeckt. Darauf verbrannten auch die übrigen Dorfbewohner ihre Häuser, um zu ihrem Ziel, einem Schweinebraten zu gelangen. Dieses Beispiel für Zielerreichung ohne Kostenüberlegungen wird dem Leser immer in Erinnerung bleiben. Systematisch argumentiert Kliebard gegen die Vorstellung, man könne schulische Lernprozesse so organisieren, dass Lern- und Bildungsziele von Langzeitzielen bis zu konkreten Einzelzielen in stringent planbarer Weise und lernklinisch sauber erreichbar sind.

Eine zweite «Manie», die die derzeitige Lehrplanentwicklung umtreibt, repräsentiert das zweite Beispiel, die Ausrichtung der schulischen Angebote auf die Tätigkeiten, die Kinder als Erwachsene werden verrichten müssen. Auch hier zeigt ein Rückblick in die Geschichte der Curriculumsentwicklung, dass die Meinung, man könne schulisches Lernen präzise auf zukünftige Anforderungen hin ausrichten, trügerisch sein kann. Die geistigen Werkzeuge zu haben, um auf unvorhergesehene Situationen reagieren zu können, könnte sich als bedeutsamer

erweisen. Lernen muss in der Gegenwart Sinn machen. Lernen muss nach Kliebard für die aktuelle Lösung von Problemen bereit machen und sollte weniger auf eine schwer antizipierbare Zukunft hin ausgerichtet sein.

Das dritte Beispiel wird ebenfalls aus der Geschichte der amerikanischen Lehrplanentwicklung heraus entfaltet. Der Lehrplan sollte nach einer traditionsstarken Auffassung vor allem auf die allgemeinen und individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sein. Was sie interessiert und ihrer lebensweltlichen Einbettung entspricht, sollte bestimmen, was die Schule anbietet. Wenn Kinder viel zu Geburtstagsfeiern eingeladen werden und sie gerne Kirschkuchen essen, dann sollte eben dies in der Schule gelernt werden. Dies illustriert nach Kliebard paradigmatisch die Problematik einer solchen Ausrichtung des schulischen Lehrplanes.

Die Folge einer solchen Position sei im historischen Rückblick gesehen verheerend. Das Curriculum bläht sich auf, es werden triviale Alltagskompetenzen vermittelt, die gut und gern an andern Stellen gelernt werden können. Die Schule verliert ihre spezifische Konzentration, ihr besonderes Lernfeld, das sich im Alltagsleben nicht spontan ergibt. «Kirschkuchen backen und Chemie betreiben sind zwar nicht inkompatibel, aber die Zeit und Mühe, die für das Praktizieren der einen Sache aufgewendet werden, gehen auf Kosten der anderen, und die Amerikaner haben sich von je her schwer getan, Entscheidungen zu treffen.» Die Gegenposition wäre die, die intellektuelle Förderung durch die Schule in den Mittelpunkt zu stellen. Kliebard wird an dieser Stelle sehr streng: die Phrase «die Bedürfnisse der Jugend erfüllen» als Definition der Aufgabe der Schulbildung sieht er als das wohl verheerendste Schlagwort, das je in die Curriculumsdiskussion eingebracht worden ist.

Nach der Lektüre dieser drei Beispiele, die Kliebard auf dem Hintergrund seiner reichen Forschung zur Geschichte des Lehrplanes in der amerikanischen Geschichte des 20. Jahrhunderts entwickelt, hat das eingangs zitierte Erschrecken eingesetzt.

Kliebard zitiert hier tatsächlich die drei Kernpunkte der gegenwärtigen Curriculumsdiskussion und führt auf der Grundlage seiner historischen Erfahrungen vor Augen, dass man mit ihnen in die Irre geht. Ziel- und Kompetenzorientierung, Zukunftsorientierung und Interessensorientierung sind die heiligen Parameter der heutigen Curriculumsentwicklung. Die Geschichte zeigt, dass ihre konsequente Umsetzung – wenn sie denn geschähe – direkt ins Desaster führt.

Wenn man die Zielorientierung und die Kompetenzorientierung identisch setzt – und vieles spricht dafür – dann ist die moderne Curriculumsdiskussion davon besessen, vom Output und von den Zielen her ihre Konstruktion vorzunehmen. Die Orientierung an zukünftigen Kompetenzen, die Kinder haben sollten, um das Leben zu bewältigen, ist der

zweite grosse Orientierungspunkt, der die Zukunftsforscher auf den Plan ruft. Schliesslich versuchen die Reformpädagogen vor allem, die Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ins Spiel zu bringen.

Ist es dies, was man aus der Geschichte lernen kann und ist das ihre bedeutsamste Wirkung? Das «Erschrecken», dass wir zur Zeit dabei sind, bei der Lehrplanentwicklung alle Fehler zu machen, die die Geschichte der amerikanischen High Schools belastet haben?

Die Nachdenklichkeit, die eine solche Wahrnehmung aufdrängt, richtet sich schliesslich generell auf die Bedeutung der Geschichtsschreibung als Lernanlass. Obwohl ich mit dem gebotenen Fleiss eines Musterschülers in meinem Studium die formidablen Bemühungen um eine historische Perspektive rezipiert habe, habe ich auch im Nachhinein nicht das Gefühl, damals etwas für das Verständnis der pädagogischen Gegenwart gelernt zu haben – ganz im Unterschied zu dem eben beschriebenen Erschrecken nach der Lektüre von Kliebard. Es muss also an der Art der Geschichtsschreibung liegen, die diese zu unersetzlichen Lernprozessen für das Verständnis der Gegenwart und der Reflexion von Problemlösungen der Gegenwart werden lässt. Welches die neuen Qualitätsmerkmale einer Geschichtsschreibung sind, aus der man für die Gegenwart lernen kann, gälte es zu eruieren. Hier kann dies nicht mehr geschehen. Lediglich ein Hinweis ist mir wichtig. Eine solche Geschichtsschreibung muss systematisch in dem Sinne sein, dass sie von begründeten Fragestellungen ausgeht, von Problemen und von systematischen Konzepten der historischen Rekonstruktion. Sie muss die pädagogischen Diskurse der Vergangenheit in ihren Zeiten kontextualisieren, sie auf lebendige Auseinandersetzungen, wie sie auch heute stattfinden, beziehen und sie so vom Museum befreien. Sie kann erst dadurch emotional die zwei grossen Leistungen erbringen: erstaunen und erschrecken zu lassen und dadurch die kognitive Erkenntnis befördern, nichts des Gegenwärtigen mehr für selbstverständlich zu nehmen. Geschichte ist damit Komparatistik in der Zeitdimension, aber auch schlicht kollektives Gedächtnis der Pädagogik. Und wer kann schon ohne Gedächtnis sinnvoll leben?