

Tenorth, Heinz-Elmar

**Winfried Böhm: Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München: Beck 2004. 128 S., EUR 7,90. Alfred K. Tremel: Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick. Stuttgart: Kohlhammer 2005. 326 S., EUR 21.– [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5, S. 734-738*

urn:nbn:de:0111-opus-49494

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

#### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Inhaltsverzeichnis**

*Thementeil: Emotion und Lernen Beiträge der Pädagogischen Psychologie*

*Andreas Krapp*

Emotion und Lernen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie.  
Einführung in den Thementeil ..... 603

*Tina Hascher*

Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen ..... 610

*Andreas Krapp*

Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse.  
Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden  
und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen ..... 626

*Doris Lewalter*

Der Einfluss emotionaler Erlebensqualitäten auf die Entwicklung  
der Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen ..... 642

*Jürgen Seifried/Detlef Sembill*

Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung ..... 656

*Allgemeiner Teil*

*Walter Herzog*

Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch.  
Zur Normalität der Erziehungswissenschaft ..... 673

*Margret Kraul/Walburga Hoff*

Professionalität, Generation und Geschlecht.  
Frauen und Männer im Schulamt an Gymnasien ..... 694

<i>Thilo Schmidt</i>	
Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen .....	713
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Klaus Prange</i>	
Hans-Christoph Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung .....	731
 <i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Winfried Böhm: Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. Alfred K. Tremml: Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick .....	734
 <i>Andreas Gruschka</i>	
Rudolf W. Keck/Sabine Kirk/Hartmut Schröder (Hrsg.): Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte .....	738
 <i>Annegret Eickhorst</i>	
Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung .....	740
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen .....	746

aus der Sicht einer kritischen Erziehungswissenschaft vorgetragene Selbstreflexion der Disziplin nicht ohne Gewinn studieren.

Prof. Dr. Klaus Prange  
Hundsmühler Str. 16a, 26131 Oldenburg  
E-Mail: klaus.prange@ewetel.net

**Winfried Böhm:** *Geschichte der Pädagogik*. Von Platon bis zur Gegenwart. München: Beck 2004. 128 S., EUR 7,90.

**Alfred K. Tremml:** *Pädagogische Ideengeschichte*. Ein Überblick. Stuttgart: Kohlhammer 2005. 326 S., EUR 21.–.

„Geschichte der Pädagogik“, das ist inzwischen eine Gattung von Texten, die in der Historischen Bildungsforschung wenig Kredit genießt. Sie sei zu pragmatisch, national fixiert, normativ getönt und professionsnah, in Thematik und Fokus der Darstellung traditionalistisch und konventionell – das alles kann man als Vorwurf hören. „Ideengeschichte“ wiederum gilt in den überlieferten Urteilen als veraltet; spätestens seit die „Sozialgeschichte“ (vor immerhin mehr als 30 Jahren auch in der Historischen Pädagogik) ihren Siegeszug angetreten hat, erwartet man auf diesem Feld wenig Neues. Bereits die Diskursgeschichte wurde erfunden, und Foucault wurde gelesen, um im Feld bleiben zu können, ohne unter den alten Verdikten gegenüber der Beschäftigung mit Ideen leiden zu müssen. Man darf deshalb schon ein wenig überrascht sein, wenn zwei renommierte Autoren Texte erscheinen lassen, die unbekümmert um die bekannte Kritik die alten Titelbegriffe wählen, um ihre Darstellungen zu kennzeichnen – und das Interessante und Schöne ist, dass die Autoren wissen, was sie tun, sodass eine Diskussion dieser Taschenbücher auch lohnt.

Böhm eröffnet seine Abhandlung explizit mit der Ankündigung, dass er „nicht die ausgetretenen Wege einer Sozial- und Institutionengeschichte“ gehen wolle; aber diese Abgrenzung reicht ihm nicht, er will auch weder „eine Tatschengeschichte der Erziehung“ noch „eine pädagogische Personen- oder Heldengeschichte“ liefern (S. 7) – und zumindest

das ist überraschend, steht doch der Begriff der „Person“ im Zentrum seiner Konstruktion. Was Böhm aber selbst ankündigt, ist zunächst die gute alte, angelsächsische und amerikanische *history of ideas*. Man freut sich, dass man die Berufung auf Arthur Lovejoy oder Isaiah Berlin findet, und ist von dem Versprechen nicht mehr überrascht, dass es darum gehe, „die Entstehung, Ausgestaltung und – bildhaft gesprochen – ‚schichtweise‘ Anreicherung der Idee der Pädagogik (im Singular) [wie der Autor eigens hervorhebt] zu rekonstruieren und nachzuzeichnen“ (S. 8). Das sei nicht „kärrnerhaftes Drängen auf geschichtliche Kleinarbeit“, sondern im Blick auf „das Ganze der Pädagogik“ der Versuch, „jene *historische Dimension* von allem pädagogischen Denken, Entscheiden und Handeln zu vergegenwärtigen, ohne welche die pädagogische Wissenschaft und jede praktische Erziehung zwangsläufig verarmen“ (S. 8). Der Begriff der „Person“ – das sei vorweggenommen – wird dafür zentral, zusammen mit „Bildung“ und in Abgrenzung zu „Sozialisation“ und „Gesellschaft“ sowie zu „Natur“ und „Erziehung“. Aber man sieht schon jetzt, dass ein expliziter Anschluss an die moderne *intellectual history* genauso wenig wie an die aktuelle Diskussion über Ideengeschichte gesucht wird.

Tremml dagegen wird man kaum fehlenden Modernismus vorwerfen können, denn in seiner langen metatheoretischen Einleitung („Ideengeschichte oder Die Evolution einflussreicher Semantik“, S. 7–28) bemüht er nicht nur die Evolutionstheorie, die er an anderer Stelle auch für seine Variante einer Allgemeinen Pädagogik extensiv genutzt hat, sondern die Systemtheorie, grenzt sich mit Luhmann von den historiographischen Überlegungen zu historischer Semantik und Begriffsgeschichte ab und führt ein ganzes Arsenal grundbegrifflicher Überlegungen ein, um – vor allem im Konzept der „Meme“ als „Selektionseinheiten der Kommunikation“ – sein Thema zu fixieren. Auch er räumt gleich ein, dass „nur gelegentlich die Realgeschichte in den Blick kommen wird“ (S. 11), und erläutert ausführlich, wie Grundannahmen der Evolutionstheorie (z. B. Selektion, Variation und Stabilisierung) die Karriere von Ideen in der Geschichte erklären helfen – historisch zufällig, aber retrospektiv erklärbar.

Vor diesem Hintergrund wundert man sich nicht, dass bei Tremml die Frage nach „der historischen Wahrheit“ nicht bedeutsam ist, man vielmehr „unser gegenwärtiges Selbstverständnis der miteinander im Streit liegenden pädagogischen Ideen als geschichtlich geronnene Selektionen zu entschlüsseln“ habe (S. 19). Konsequenterweise werden von Tremml nur „erfolgreiche (pädagogische) Meme thematisiert“ (S. 21), die sich „als das kollektive Gedächtnis einer Kultur bezeichnen“ lassen (auch bei Jan und Aleida Assmann hat er sich also kundig gemacht), d. h. konkret die „pädagogischen Klassiker“, die Tremml vergleichbar bestimmt: als erfolgreiche Überlebende der kommunikativen Selektion.

Sein Zugriff konstruiert auch einen eigenen Zeithorizont: Er beginnt im alten Ägypten, hört aber schon im ausgehenden 18. Jahrhundert auf; denn man treffe in der Ideenevolution kaum mehr auf Neues, weil „neue Ideen häufig nur die vergessenen alten sind“ (S. 23); gleichzeitig könne man nur bei derart fokussierter Sichtweise dem „Selektionsdruck“ entsprechen, der in der Behandlung eines so langen Zeitraums gegeben sei und dem Tremml schließlich auch dadurch entsprechen will, dass er mit dem Mittel der „Kontrastverschärfung“ zu arbeiten verspricht, d. h. „Unterschiede betont“ und „Gemeinsamkeiten vernachlässigt“ (S. 25). Anders als bei Böhm, der die Geschichte mit Platon beginnen lässt und bis an das Ende des 20. Jahrhunderts reichen lässt, führt Tremmls Versprechen, eine „Einführung in die Zusammenhänge abendländischer Geistesgeschichte zu geben, insofern sie für pädagogisches Denken bedeutsam geworden sind“, nur bis zu Rousseau.

Was also, das muss man nach dem Blick auf die Selbstbegründungen dieser Geschichten fragen, bekommt der Leser? Hat sich die Orientierung an alter Ideengeschichte oder neuer Evolutionstheorie gelohnt, sind die Gattungen rehabilitiert? Was Tremml als „Pädagogische Ideengeschichte“ seinen Lesern anbietet, ist ein Buch, das zwar mit den zitierten Autoren und Themen, auch in der Zuschreibung von Klassizität, das vertraute Bild vieler „Geschichten der Pädagogik“ bietet, gleichzeitig aber in der Periodisierung überraschend und in der Argumentation ungewohnt ist. Tremml

beginnt seine Geschichte, wie erwähnt, im Alten Ägypten, bevor er mit der griechischen Antike auf den vertrauten Pfad einschwenkt; aber er lässt sein Buch schon im ausgehenden 18. Jahrhundert enden, zu einem Zeitpunkt, bei dem die meisten Darstellungen erst richtig beginnen; sein Ausblick auf das 19. und 20. Jahrhundert umfasst nicht einmal zehn Seiten. Begründet wird diese ungewohnte Zäsur mit der These, dass die wesentlichen abendländischen Ideen, ohnehin kaum mehr als „Fußnoten“ zur Antike, mit und seit Kant und Rousseau bereits vorliegen und danach kaum mehr als Variationen des Bekannten zeigen oder dass man noch nicht sagen könne, was denn von dem „anarchischen“ Gerede des 19. und 20. Jahrhunderts über Erziehung wirklich zu „einflussreicher Semantik“ werde.

Tremml argumentiert nicht nur hier evolutiv-theoretisch, er konstruiert seine gesamte Geschichte mit den Begriffen dieser Theorie: Der Beginn mit Ägypten ist ihm wichtig, weil hier im Kontext der Erfindung der Schrift auch „Schule“ erstmals „ausdifferenziert“ wird und – gemeinsam mit den Ideen der „Erziehungsbedürftigkeit“ des Menschen, der Varianz pädagogischer „Methoden“ (hier noch: der Strafen) und dem Rekurs auf „Natur“ – von der Erziehung „ermöglicht und begrenzt“ werde. Nach der Ausdifferenzierung von Erziehung und ihrer grundlegenden Ideen wird die weitere Geschichte als die der Konstruktion von Unterscheidungen und als Sequenz binärer Codes geschrieben. Mit ihnen werden Gott und Mensch, die Welt wie die Erziehung aufgefasst und zugleich, eine Lieblingsthese der Systemtheorie, die kausal-technologischen Defizite der Erziehung operativ kompensiert, also das Problem bearbeitet, dass Erziehung an sich „unmöglich“, gelingende Erziehung jedenfalls „unwahrscheinlich“ ist. Diese Codes sind von erhabener Allgemeinheit, z. B. in der platonischen Unterscheidung von Sein und Seiendem, und noch weit entfernt von Ideen, die genuin für Erziehung erfunden werden. Deren allmähliche Erfindung zeigt er danach, gestützt auf die bekannten Texte von Augustinus oder Erasmus, von Comenius oder Leibniz, auch in der Exegese von Bildungsromanen, um die Konstruktion von Individualität durch Bildung zu zeigen und die Funktion von

Kindheit als Medium und Wert der Erziehung in der Moderne.

Die Dynamik des Prozesses liest Tremml als Abfolge von drei Stadien der „Aufklärung“: in der Philosophie der griechischen Antike und in der Konstruktion von „Bildung“ (wie im Höhlengleichnis in Platons „Staat“), in der „zweiten Aufklärung“ im Humanismus, die das christliche Mittelalter als Zeit des „Niedergangs der abendländischen Kultur in Europa“ ablöst und das Subjektdenken einführt, sowie in der „dritten Aufklärung“ im 18. Jahrhundert, die er als „Zusichkommen der Moderne“ charakterisiert. Das ist selbstverständlich nicht als lineare Fortschrittsgeschichte geschrieben, das Neue entsteht vielmehr immer neu aus dem Alten, durch geringe Variation, bleibt ambivalent, wie Luthers „halbe Befreiung“ des Menschen, oder paradox und ungelöstes Problem, wie die Spannung von „Freiheit“ und „Notwendigkeit“ oder von „Natur“ und „Kultur“ in der Pädagogik seit Rousseau und Kant. Das wirft also für die Argumentation immer die Frage auf, wie weitere Evolution anschließen kann.

Böhm argumentiert zwar nicht evolutions-theoretisch, aber auch triadisch. Die Arbeitshypothese lautet: *„Der Mensch als ein mit Vernunft, Freiheit und Sprache begabtes und geschichtliches Lebewesen bringt sich im Lichte jener Vorstellungen hervor, die er von sich selbst hat und von sich selbst zeichnet, beispielsweise als gesellschaftlicher Rollenspieler, als Naturwesen oder als autonome Person. Jede dieser Selbstdeutungen beinhaltet einen pädagogischen Aspekt und schließt eine ‚Bildungslehre‘ ein.“* (S. 10, Hervorh. i. Orig.) Man erkennt in dieser Hypothese die triadische Figur, in der der historische Prozess rekonstruierend geordnet wird, im Blick auf den Menschen in den Referenzen von Gesellschaft, Natur und „Ich“ oder „Person“; man versteht, warum sich die Darstellung auf Ideen konzentriert, denn als „Selbstdeutungen“ lassen sie sich von daher nachzeichnen (und bewerten), und man ahnt die pragmatische Dimension in der teleologischen Ordnung der als Geschichte präsentierten Entwicklung der Ideen: „Die Idee der Pädagogik kommt in ihrer geschichtlichen Ausgestaltung mithin dort zu sich selbst, wo der Gedanke der geschichtlichen Selbstther-

vorbringung des Menschen nicht mehr nur den Grund für eine Bestimmung des Menschen abgibt, sondern selbst zur Bestimmung des Menschen wird.“ (S. 10)

Dafür gibt – glücklich, wer das schreiben kann – die Geschichte selbst ein Exempel in sieben Kapiteln: Es beginnt mit Platon („Geburt der Pädagogik aus dem Geist der griechischen Antike“), wird fortgesetzt in „Judentum und Christentum“, wo man „die ‚Entdeckung‘ der Person“ beobachten kann (Augustinus steht dafür), konzentriert sich auf „Renaissance und Reformation“ (inspiriert von J. Michelet und C. J. Burckhardt und mit einem radikal neuzeitlich gedeuteten Comenius), sieht sich, mit etwas Missvergnügen (vor allem angesichts der deutschen Philanthropen), in „Erziehung und Aufklärung“ um und findet in Rousseau den „Gipfelpunkt“ der „Idee der Pädagogik“ und die entscheidende Zäsur, denn alles danach, ein langes 6. Kapitel bis ins 20. Jahrhundert, ist – jetzt doch wie bei Tremml – nur noch „Pädagogik nach Rousseau“, bevor das 7. Kapitel in der Gegenwartsdiagnose noch einmal die Systematik begründet: der Mensch „im Schnittpunkt von Natur, Gesellschaft und Person“ oder, konfrontiert mit den triadisch verstandenen Möglichkeiten und mit den pädagogischen Implikationen, die beansprucht werden: „Entwicklung“ und Natur, „Sozialisation“ und Gesellschaft sowie Pädagogik und legitime „menschenswürdige Erziehung“ (S. 124) angesichts der „Person“.

Ohne Zweifel, diese „Geschichte der Pädagogik“ konstruiert die Tradition des Begriffs der „Pädagogik“ (dessen europäisch-abendländische Karriere Böhm, in vielem textgleich, im „Historischen Wörterbuch der Pädagogik“ bereits vorgelegt hat) als Vorgeschichte der systematisch zu verstehenden Pädagogik der „Person“, die deshalb auch in den theoretischen Überlegungen des Autors selbst und seiner Gewährsmänner ihre zugleich theoretische und historische Vollendung findet. Aber nur wer teleologisch mit einer *petitio principii* beginnt, der darf in dieser Weise dankbar auf die Geschichte schauen. Und die Studierenden, die diesen Text als Lehrbuch nutzen, müssen angesichts der gängigen und gut lesbaren Darstellung der Theoretiker der Vergangenheit sich immer der Tatsache bewusst sein,

dass sie nicht eine Geschichte der Pädagogik als historische Rekonstruktion vergangener Gegenwart und theoretischer Kontroversen über Erziehung erhalten, sondern eine im Medium wesentlicher Überlieferungen der abendländischen Geistesgeschichte geschriebene Hinführung zum Begriff der Person als derjenigen – scheinbar historisch legitimierten – Kategorie, die für den Autor erziehungsphilosophisch wesentlich ist.

Aber selbstverständlich gibt es zu dieser Geschichte nicht nur eine, sondern unzählige konkurrierende Erzählungen, sowohl im Ganzen wie in den Einzelheiten. Böhm würde das sicherlich nicht bestreiten, man sollte deshalb beim Lesen nur seine einleitenden Hinweise ernst nehmen – dann kann man selbstverständlich auch hier lernen, allerdings nicht historiographisch und methodologisch, denn die seit, wegen und nach Lovejoy inzwischen entfaltete historiographische Kritik der alten *history of ideas* kommt nicht vor, sondern wird sogar ignoriert. Die Pointe dieser Kritik bestand ja darin, dass die Idee selbst historisiert und kontextualisiert wurde, und zwar radikal, in ihrer Begründung und Form ebenso wie in ihrer Genese und Funktion, und die *Cambridge School* hat uns seit 30 Jahren demonstriert, warum es schwierig ist, so rigide den Kontext auszublenden, wie es hier geschieht. Der Kontext der „Person“ reicht von italienischen und französischen Debatten der Mitte des 20. Jahrhunderts bis zu Papst Johannes Paul II. – aber eben nicht weiter.

Tremls Geschichte hat ähnliche Effekte: Man kann mit seinem Text die Ideengeschichte als die allmähliche Entstehung eines „Pools für (semantische) Innovation“ lesen, vielleicht auch Ideen als „Meme“ betrachten, die als „Selektionseinheiten der Kommunikation“ fungieren; und man wird auch nicht ignorieren können, dass von dem großen Aufwand der Einleitung in den Folgekapiteln jenseits einer Rhetorik der Differenz und Funktion nicht viel bleibt; denn auch bei Treml überleben die Ideen, die in den einschlägigen Texten schon immer überleben. Allerdings bleiben bei seinem Zugriff Fragen und Lücken: Man vermisst Namen, die zentrale Ideen verkörpern, z. B. John Locke oder E. B. de Condillac, die „Erfahrung“ und „Prägung“ für Erziehung

prominent machten; die Theoretiker des 19. und 20. Jahrhunderts fehlen, die der Idee des platonischen Erziehungsstaats in der Konstruktion pädagogischer Welten neue Gestalt gaben. Systematisch muss man fragen, ob nicht veränderte theoretische oder politische Kontexte auch Ideen in ihrem Gehalt verändert haben, sodass z.B. „Entwicklung“, interpretiert man sie biologistisch, am Ende des 19. Jahrhunderts eine neue Idee darstellt, genauso wie „Weltverbesserung“. Sie mag Konstante aller Pädagogik sein, bedeutet bei Comenius pansophisch aber etwas anderes als bei den pädagogischen Sozialisten (die nicht vorkommen); auch „Schule“ wird man unter Bedingungen von Staatlichkeit und Obligatorik kaum mehr hinreichend altägyptisch auffassen können. Warum schließlich weder „Bildung“ noch „Bildsamkeit“, „Grundbegriff der Pädagogik“ seit Herbart, weder „Methode“ noch „Reform“, weder „Gemeinschaft“ noch die pädagogische „Kritik“ der Pädagogik, also „Antipädagogik“, in ihren folgenreichen Texten vorgestellt werden, das hat sich mir nicht erschlossen. Man darf wohl doch nicht mit Kant und Rousseau enden, wenn man die aktuell bedeutsame Semantik verstehen will.

Treml gibt in dieser Selektivität sogar auf die für ihn selbst entscheidenden Fragen der Pädagogik der Moderne („Wie ist Erziehung möglich?“ oder „Wie ist Bildung möglich?“) keine Antwort, in der die Handlungsbedeutsamkeit der pädagogischen Ideen wenigstens diskutiert werden könnte. Wirkung von Ideen zu messen ist wirklich nicht einfach, aber wer so viel von „Einfluss“ redet und von „folgenreicher Semantik“, wer sogar – in akteurzentrierter Sprache – immer wieder „eine evolutionäre Logik am Werke“ sieht, der kann weder den Kontext noch die Rezeption so eindeutig ignorieren, wie das hier geschieht (schon bei Platon kann man ja auch K. Popper lesen und nicht nur die Freunde der Erziehungsdiktaturen). Treml bevorzugt, wie N. Luhmann, die „Flugzeugmethode“, betrachtet also die Welt von ziemlich weit oben; er ist zufrieden, wenn er auf die Frage „Was bleibt?“ auf das „Denken in Differenzen“ statt in Einheitsformeln verweisen kann oder auf die Tatsache, dass die Menge der binären Codes anwächst, mit denen Pädagogen argumentieren. Die historio-

graphische Arbeit an der Ideengeschichte, das zeigt sich schließlich erneut, beginnt offenbar erst, wenn die evolutionstheoretische Argumentation endet.

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth  
Humboldt-Universität zu Berlin,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin  
E-Mail: tenorth@uv.hu-berlin.de

**Rudolf W. Keck/Sabine Kirk/Hartmut Schröder** (Hrsg.): *Bildung im Bild*. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004. 218 S., EUR 19,80.

Der Titel dieses Sammelbandes verspricht mehrerlei: Zum einen sollte es darum gehen, Bildzeugnisse heranzuziehen, bei denen Bildung thematisch wird. Dies kann in der direkten Weise geschehen, dass Menschen dabei gezeigt werden, wie sie sich selbst bilden oder wie sie in einem institutionellen Rahmen von Privatunterricht, Schulunterricht, Universität gebildet werden sollen (für beides gibt es in der Tat eine enorm reiche Quellenlage nicht nur in den grafischen Beigaben von Büchern, dem eigentlichen Fundus des Projektes von Keck et al., sondern auch in der bildenden Kunst). Zum anderen kann man Bildung im Bild aber auch, wie es Klaus Mollenhauer verstanden hat, von der Bildungstheorie aus erschließen, indem man fragt, welche Bildungsprobleme von Ausdrucksgestalten der bildenden Kunst aufgeworfen werden, und sich dann etwa für die Beziehung zwischen der Entdeckung der Zentralperspektive und der neuzeitlichen Pädagogik interessieren.

Mit dem Untertitel markieren die Herausgeber ihr Zuwendungsmotiv zu den Bildern. Ihnen geht es nicht etwa um die ästhetische Erfahrung, die Bilder freisetzen sollen, sondern um ihren Status als Quellen zur Geschichte sowohl der allgemeinen Kultur als auch der Bildung selbst. Auch diese Frage lässt sich unterschiedlich auslegen: Man kann sie im Sinne eines abbildrealistischen Verständnisses darauf beziehen, welche dokumentarische Kraft den Bildern zugewiesen werden kann, eben als Quellen, die historisch von

ähnlich verbürgender Relevanz sein sollen wie die ansonsten in der Geschichtsforschung herangezogenen schriftlichen Quellen. Oder man kann fragen, was die Bilder über die Anschauungen oder das Wissen der Künstler veraten, und schließlich, welches Bild von der Sache diese selbst entworfen haben, auch in Reaktion auf gesellschaftliche Deutungsmuster und Erwartungen, also welche Schematisierung Bildung auf den Bildern erfährt: als Strukturmodell oder Propaganda, als Idealisierung oder Kritik der Praxis. Hier würden sich Bildungs- und Kulturgeschichte treffen.

Schließt man beides zusammen, so entsteht methodisch und objektheoretisch die Qual der Wahl und nach dieser eine entsprechende Begründung mit Blick auf den erwartbaren Erkenntnisfortschritt. Zugleich muss man sich fragen, von welchem Beobachterstandort aus die Sache angegangen werden soll: Schaut man als Historiker auf das Bildmaterial, so konstituiert sich ein anderer Gegenstand (siehe Ph. Ariès), als wenn man als Kunstgeschichtler sich den Bildern zuwendet. Ein Bild ist für einen Semiotiker von anderem Interesse als für einen Kulturanthropologen. Die Autoren stehen nicht auf diesen Standpunkten, sondern nehmen eine pädagogische Position ein. So wird von ihnen erwartet werden können, dass sie sich vor allem pädagogisch für die „Bildung im Bild“ interessieren. Wenn sie das tun, werden sie sagen können müssen, was die Bildung als Bildung im Medium des Bildes theoretisch bedeutet und/oder welche pädagogische Aufgabe das Bild praktisch hat, das Bildung darstellen will. In dem einen Fall richtet sich die Aufmerksamkeit auf die in die ästhetische Ausdrucksgestalt des Bildes eingegangene Bildungsbewegung von Künstler und Kunstbetrachter (so etwa bei Malern der Kindheit und Jugend wie Paolo Veronese oder bei Malern von Unterrichtsszenen wie dem Holländer Jan Steen). Im anderen Fall richtet es sich auf die Folgen, die es hat, dass das Bild Teil einer pädagogischen Praxis geworden ist wie etwa bei Comenius oder Basedow.

Das vorliegende Buch streift vor allem in der Einleitung Rudolf Kecks diese Fragen, ohne sie bis zu dem Punkte zu diskutieren, an dem die Selektionsentscheidung für Bildmate-