

Weber, Martin

## Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Knolle, Niels [Hrsg.]: *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben*. Essen : Die Blaue Eule 1999, S. 9-37. - (Musikpädagogische Forschung; 20)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-92087

10.25656/01:9208

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92087>

<https://doi.org/10.25656/01:9208>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz  
Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische  
Forschung**

**Niels Knolle  
(Hrsg.)**

**Musikpädagogik  
vor neuen  
Forschungsaufgaben**

  
verlag  
**DIE BLAUE EULE**  
essen

**Themenstellung:** Die Impulsformulierung für das Thema der Jahrestagung 1998 des AMPF „Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben“ spiegelt die kritische Einsicht, daß die Musikpädagogik an der Schwelle zum 21. Jahrhundert allen Anlass hat, Probleme mit ihrem inhaltlichen wie auch methodischen Selbstverständnis und den sich daran knüpfenden Perspektiven für die künftige wissenschaftliche Arbeit, kritisch zu benennen und diskutieren. Die diese Tagung strukturierenden vier Schwerpunkte ‚Außerschulisches Lernen‘, ‚Info- und Edutainment in den Medien‘, ‚Musikpädagogik in Europa‘ und ‚Geschichte der Musikpädagogik‘ benennen einige dieser bislang noch unzureichend bearbeiteten Forschungsbereiche. Zugleich lassen aber die in diesem Band dokumentierten acht Beiträge mit ihren Fragestellungen, methodischen Ansätzen und ersten Forschungsergebnissen erkennen, daß die Musikpädagogik sich dieser Herausforderung, sich in ihrem Selbstverständnis ‚neu zu denken‘, bereit ist zu stellen.

**Der Herausgeber:** Niels Knolle, geb. 1944. Studium an Musikhochschule und Universität Hamburg (Lehramt Musik an Gymnasien). Promotion 1979, Habilitation 1994. 1971-1973 Wiss. Planer in der Forschungsgruppe ‚Gesamtschule‘ an der PH Dortmund; 1973-1979 Wiss. Assistent im Fachgebiet Musik/AK der Universität Oldenburg, u. a. Planung des Einphasigen Studiengangs ‚Musik‘ sowie Konzeption und Aufbau des ‚Apparativen Studienbereichs‘; 1979-1996 Akademischer Rat an der Universität Oldenburg; seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

# Inhalt

<i>Niels Knolle:</i> Vorwort	7
<i>Martin Weber:</i> Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik	9
<i>Jens Arndt:</i> Der ästhetisch rezipierende Schüler. Freiraum und Grenzen eines didaktischen Modells	38
<i>Frauke Grimmer:</i> Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den Neuen Bundesländern	64
<i>Rudolf-Dieter Kraemer &amp; Clemens M. Schlegel:</i> Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa	97
<i>Michael Schenk:</i> Karl Storck (1873-1920): Zwischen Kulturpolitik, Musikpädagogik und Chauvinismus! Ein Beitrag zur Personalisierung von Fachgeschichte	125
<i>Bettina Switlick &amp; Claudia Bullerjahn:</i> Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim	167
<i>Niels Knolle &amp; Thomas Münch:</i> „Dann trigger ich den einfach an ...“ Erscheinungsformen musikalischer Selbstsozialisation am Beispiel des jugendlichen Erwerbs von Kompetenz im Umgang mit Neuen Musiktechnologien. Überlegungen zu einem Forschungsdesign	196
<i>Stefan Auerswald:</i> Computer in einem handlungsorientierten Musikunterricht. Evaluation eines Unterrichtskonzepts	214

# **Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen**

## **Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik**

### **1 Einleitung**

Mit der Begründung der Musikpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin in den 1960er und 1970er Jahren setzten auch erste Reflexionen über die Aufgaben und Methoden einer musikpädagogischen Geschichtsforschung ein. Dabei wurde deutliche Kritik an der damals vorherrschenden traditionellen ideengeschichtlichen Forschungspraxis geübt. So kritisierte *Sigrid Abel-Struth* die beträchtliche methodische Sorglosigkeit und konzeptionelle Einseitigkeit der Historischen Musikpädagogik:

„Die bisherige Begrenztheit der historischen Ansätze von Musikpädagogik verschuldete das Mißverständnis von Geschichte als bloßer Erschließung historischer Ereignisse und verstellte den Blick der Musikpädagogik für ein Verständnis ihrer Geschichte, welches das Substrat des Bedeutsamen aus dem Vergangenen herauszufinden vermag, die Bezüge zwischen Vorausgegangenem und Heutigem objektiviert und dem Gegenwartsphänomen vor dem reflektierten Kontinuum der Geschichte sein Maß gibt ...“ (Abel-Struth 1973a, 8)

Dem damit eng verbundenen mangelnden Geschichtsbewußtsein entsprach nach Abel-Struth eine „Fetischisierung des Neuen“, die Geschichte der Musikpädagogik wurde dementsprechend als Kette von Reformentwürfen bzw. als „Tradition sich ständig nicht erfüllender Hoffnungen“ dargestellt (Abel-Struth 1973b, 101, 106). Das Fehlen historischer Erfahrung verhindere das Erkennen des tatsächlich einzigartigen Neuen und beschwöre damit die Gefahr extrem konträrer Dogmenbildung herauf. Das Modell eines historischen Pendels ist nach Meinung der Autorin geeignet, diesen Prozeß „des sich immer wieder Einpassens in gerade gegenwärtige Tendenzen“ durchschaubar zu machen. Nur durch die Bereitstellung historischer Fakten kann für die Zukunft

eine allzu rasche Anpassung der Musikpädagogik an zeitbestimmte Denkmotive verhindert werden:

„Man fürchtet Ballast durch Geschichte und erkennt wenig den Ballast, den undurchschaute Geschichte darstellt; denn dies läßt Zufälle aufplustern, Moden überschätzen, Sicherungen aufgeben, verzerrt die notwendige Polarität von Tradition und Fortschritt und behindert letztlich durch Verunsicherung den ständigen Fluß der Aktualisierung als legitimen Auftrag aller Didaktik.“ (112)

*Barbara Zuber* möchte durch die Aufdeckung des historisch-gesellschaftlichen Standortes didaktischer Modelle dem weitverbreiteten pragmatischen Bedürfnis entgegenwirken, sich aus der historischen Tradition die jeweils geeigneten Rezepte herauszusuchen (Zuber 1977, 30). Genau wie Abel-Struth kritisiert sie die ungebrochene Fortschrittsgläubigkeit der Musikpädagogik, auf deren Grundlage die ideologieverdunkelte Vorgeschichte als eine „Sammlung negativer Exempla“ gesehen wird, während die gegenwärtige Musikpädagogik in ihrer Wissenschaftlichkeit und Versachlichung in einem um so helleren Licht erscheine (35). Statt dessen sollte durch die Zuordnung fachimmanenter Strukturen und externer politisch-sozialer Faktoren nach jenen Schaltstellen gesucht werden, „an denen die Bedingungen gesellschaftlich veranstalteter Musikerziehung samt ihrer politischen, bildungs- und musikgeschichtlichen Implikationen aufgedeckt werden können“. Eine Strukturgeschichte der Musikdidaktik könne allerdings nicht einfach von gegenwärtigen Strukturen aus bestimmte Bereiche unter gleichbleibenden Fragestellungen erforschen, sondern müsse vielmehr unter Berücksichtigung bestehender Wertsysteme und institutioneller Systemzwänge Fragestellungen entwickeln, die der jeweiligen historischen Situation angemessen seien (36 ff).

Diese ersten Ansätze einer theoretischen Absicherung und methodologischen Reflexion der Historischen Musikpädagogik wurden nicht konsequent weiterentwickelt. Ein kontinuierlicher Diskurs kam nicht zustande, spätere Einzelbeiträge waren meist nur Teil allgemeinerer wissenschaftstheoretischer Überlegungen und kaum geeignet, der Teildisziplin neue Impulse und Perspektiven zu geben. Sie beschäftigten sich überwiegend mit inhaltlichen Fragen (Forschungsüberblick, Desiderate), während methodologische Erörterungen die Ausnahme blieben. Die musikpädagogische Geschichtsforschung hat in den letzten Jahren einen bedeutsamen Aufschwung erfahren, starke Impulse sind dabei von einer Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit zu erwarten. Ohne Frage hat sich dabei das Themenspektrum bereits erheblich erweitert, die wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexion wartet hingegen weiterhin auf eine Aufarbeitung und einen Neubeginn.

Zu diesem Ziel möchte dieser Beitrag einige Anregungen und Impulse beisteuern. Mit Hilfe eines Blickes auf die beiden wichtigsten Bezugsdisziplinen der Historischen Musikpädagogik soll überlegt werden, welchen neuen Herausforderungen sich eine professionell betriebene musikpädagogische Geschichtsforschung zu stellen hat. Dabei wird zunächst ein Blick auf die bundesdeutsche Geschichtswissenschaft geworfen, die in den letzten Jahrzehnten mindestens zwei einschneidende Umbrüche erlebt hat, die vereinzelt sogar als Paradigmawechsel bezeichnet wurden. Im Anschluß daran soll der Frage nachgegangen werden, ob eine ähnliche Entwicklung auch in der Historischen Pädagogik feststellbar ist, bevor abschließend der Versuch unternommen wird, aus diesen Erkenntnissen Konsequenzen für die Historische Musikpädagogik abzuleiten und ein erstes Forschungsspektrum als Diskussionsgrundlage zu skizzieren.

## **2 Entwicklungen in der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft**

### *2.1 Verlagerungen des Forschungsinteresses*

Mit der Katastrophe des Zweiten Weltkriegs wuchs in der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft die Einsicht, daß die individualisierende ideengeschichtliche Forschungstradition kaum die jüngere Zeitgeschichte befriedigend erforschen könne. Zu schmerzhaft war die Differenz zwischen den Intentionen und Ergebnissen menschlicher Handlungen bewußt geworden, die *Strukturgeschichte* übernahm eine wichtige revisionistische Aufgabe. Dementsprechend verlagerte sich das Interesse der Historiker zunehmend auf überindividuelle Entwicklungen und Kollektivphänomene, auf Verhältnisse, Zustände, Bedingungen, Möglichkeiten, Spielräume, kurzum auf die „Macht der Verhältnisse“ (Kocka 1986, 70-72). Die Forschung wendete sich von „der Ebene intentional gesteuerter Interaktionen“ ab und neigte zur Untersuchung struktureller Handlungsbedingungen, die sich auf die Analyse sozialer Schichtungen, politischer Herrschaftsformen, ökonomischer Entwicklungen oder auf soziokulturelle Phänomene erstreckten (Rüsen 1986a, 395-397).

„Geschichte [besteht] nicht nur aus Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen, sondern auch aus Wirkungs- und Funktionszusammenhängen, die sich gegen die Bestrebungen der einzelnen durchsetzen, und zwar ohne diesen notwendig bewußt zu werden.“  
(Kocka 1988, 66)

Die neukonzipierte Strukturgeschichte hat nie zur völligen Aufgabe ereignisgeschichtlicher Darstellungen geführt. Mit Blick auf die Wirtschaftshistori-

ker und die französischen Annalisten wurde vielmehr die Mehrdimensionalität historischer Zeitdimensionen aufgegriffen und zwischen Strukturen, Konjunkturen (Prozessen) und Revolutionen (Ereignissen) unterschieden. Eine angemessene historische Forschung war demnach nur durch eine ausgewogene Untersuchung langer, mittlerer und kurzer Zeitdauern denkbar (Koselleck, 183-185; Vovelle 126-133). Durch die Strukturgeschichtsforschung wurde das Interesse schwerpunktmäßig auf längerfristige Zustände mit relativer Beständigkeit verlagert, deren allmählicher oder bisweilen auch abrupter Wandel durch Prozesse und Ereignisse mittlerer bzw. kurzer Zeitdauer bewirkt wurde. Die Hinwendung zu den Strukturen veränderte auch den Charakter der Geschichtsschreibung. So bedarf die Darstellung diachron verlaufender Ereignisse der Erzählung (lineare zeitliche Anordnung), während synchrone Strukturfelder eher als Zustände beschrieben werden können (systematischer Überblick) (Koselleck, 184).

Ihre markanteste Ausprägung hat diese Forschungsrichtung in der *Deutschen Gesellschaftsgeschichte* Hans-Ulrich Wehlers erfahren, der mit ihr den Versuch einer Synthese der drei gleichberechtigten Dimensionen Herrschaft, Wirtschaft und Kultur unternahm. Die Hauptkategorien sollten dabei zunächst getrennt untersucht werden, bevor ihr Anteil am jeweils spezifischen historischen Wirkungszusammenhang zu bestimmen war. Gerade die Komplexität dieser Wechselwirkungsverhältnisse ließ es Wehler ratsam erscheinen, sparsam mit fundamentalen Kategorien umzugehen. Er gab dabei offen zu, daß die Lückenhaftigkeit bei wirtschafts-, sozial- und kulturgeschichtlichen Forschungen enorm hohe Anforderungen an die Historiker stelle und dem neuen Forschungsansatz zunächst einmal enge Grenzen setze. Den Wert seiner Gesellschaftsgeschichte sah er darin, der deutschen Geschichtswissenschaft eine regulative Idee und durch den hohen Komplexitätsanspruch ein heilsames Korrektiv zur Verfügung zu stellen. Getreu dem gesellschaftlichen Klima der 1960er und 1970er Jahre erteilte Wehler seinem Konzept einen kritisch-aufklärerischen Auftrag und warnte vor einer „gesellschaftsfrommen Sozialgeschichte“ ohne kritischem Bewußtsein (Wehler 1986, 38+48; 1987, 1-31; 1988a, 118-127).

Trotz der prinzipiellen Gleichberechtigung der verschiedenen Strukturen war die Strukturgeschichtsforschung zunächst von einer deutlichen Dominanz sozialer und ökonomischer Strukturuntersuchungen geprägt. Die Kritik an der Vernachlässigung kultureller Strukturen führte zu einer entsprechenden Verlagerung des Forschungsinteresses und einem veränderten Spektrum von Bezugswissenschaften: der Soziologie folgten nun die Sozialpsychologie, die Anthropologie und die Ethnologie. Der idealistische geisteswissenschaftliche Kulturbegriff, der das Insgesamt der Objektivationen des Geistes in Werken,

Werksystemen und hochstilisierten Institutionen umfaßt, wurde dabei allerdings in Frage gestellt, da ein objektbezogenes Kulturverständnis Fragen nach einer Interdependenz von Mensch und Kultur nicht zuließ. Traditionelle Kulturgeschichten sehen in der Kultur ein Ausdrucksmittel von Individuen und Gruppen, beschäftigen sich aber nicht mit der umgekehrten Beziehung, inwieweit Menschen von bestehenden Kulturen geprägt werden (Nipperdey, 150-152). Mit einem *sozialgeschichtlich erweiterten Kulturbegriff* wurde dieser Problematik Rechnung getragen:

„[Mit Kultur ist ein System von Zeichen gemeint, ...] das für eine größere Zahl von Menschen (eine Berufsgruppe, einen Stand, eine Klasse, eine Religionsgemeinschaft, ein Dorf, ein Volk, die Mitglieder einer Gesellschaft etc.) Wirklichkeit *sinnvoll deutet* und damit deren soziale Beziehungen (Kommunikation, Zusammengehörigkeit und Abgrenzung) ebenso erst ermöglicht wie deren Verhältnis zu sich selbst und zu ihrer Umgebung (einschließlich der Natur). [...] Zum Ausdruck gebracht werden solche bedeutungsvollen, sinndeutenden Zeichensysteme durch eine Vielzahl von Phänomenen - durch solche, die, wie bestimmte Texte, Normenkataloge, Symbole, Kunstwerke, mündliche Überlieferungen, religiöse Akte, Rituale, Bräuche, Gesten etc., vornehmlich diesem Zweck dienen; zum Ausdruck gebracht werden sie aber auch in solchen Vollzügen und Produkten, die primär anderen Zwecken dienen (etwa der Befriedigung sonstiger Bedürfnisse, der Arbeit, der Machtausübung, der argumentativen Überzeugung, der Reproduktion). *Insofern* können viele andere Lebensäußerungen, Handlungen oder Produkte - ein handwerklicher Vollzug, eine parlamentarische Rede, ein Liebesverhältnis, eine Bestrafung, ein industrielles Produkt im Museum, eine Vereinssatzung - *zugleich auch* als Momente eines kulturellen Zusammenhangs interpretiert werden.“  
(Kocka 1986, 153)

Trotz „kulturtheoretischer Wende“ blieb der strukturgeschichtliche Ansatz erhalten, wurde aber nun modifiziert. Dem Strukturrealismus der 1960er und 1970er Jahre, der Subjekte nur noch als ausführende Marionetten erscheinen ließ, wurde ein „praxeologischer Ansatz“ gegenübergestellt, der die Dialektik zwischen den jeweiligen Handlungsbedingungen und den Praktiken der Akteure hervorhob (Sieder, 445-449). Die im Modus der Kontinuität und Kohärenz geschriebenen Meta-Erzählungen wichen nun einer Orientierung auf Widersprüche, Brüche und Neuanfänge (465-468). Der *neuen Kulturgeschichte* wurde die Aufgabe zugesprochen, innerhalb der „Konfiguration des strukturel-

len Netzwerks“ das Individuelle, Besondere, die von den Menschen erfahrenen Wirklichkeiten zu erfassen (Vierhaus, 11-14).

Die neue kulturorientierte Geschichtsforschung ist vor allem in der Historischen Anthropologie umgesetzt worden, die in Frankreich schon auf eine längere Tradition zurückblicken konnte. Mythen, Rituale und Zeremonien wurden thematisiert, die *Historiographie der Gewohnheiten* umfaßte neben geistigen auch affektive Gewohnheiten (Burguière, 66-74). Nun wurden auch in der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft innerhalb struktureller Rahmenbedingungen neue thematische Felder erschlossen:

„Zugänge werden möglich zu grundlegenden menschlichen Phänomenen wie beispielsweise: Umgang mit dem Körper, mit Alten, Kranken und Behinderten, mit Kindern und Jugendlichen, Andersdenkenden und Anderslebenden. Rekonstruktion der Geschichte aus anthropologischem Interesse fragt nach elementaren Antrieben und Verhaltensweisen von Menschen, wie Angst und Vertrauen, Schwäche und Macht, nach religiösen und pseudoreligiösen Rückbindungen, nach Sicherheit und Risiko, Begrenzung und Grenzüberschreitung.“ (Süssmuth, 10)

Innerhalb des aufgezeigten Spektrums hat die *Mentalitätsgeschichte* eine besondere Popularität erlangt, sie steht nach *Raulffs* Einschätzung im Zentrum der *Historischen Anthropologie* (Raulff, 8). Bei aller Popularität des Begriffs ist aber immer wieder zurecht auf seine definatorische Unschärfe hingewiesen worden. Zwar können Mentalitäten etwa als kollektive, unbewußte Einstellungen beschrieben werden, die anders als bei Ideen und Glaubenssätzen nicht in einem Gegensatz zum tatsächlichen Verhalten treten können, sondern als Verhaltensdispositionen die gegebenen Handlungsalternativen einschränken, doch dann stellt sich die Frage, wie sich unbewußte Einstellungen methodisch ermitteln lassen und wie sie sich in der Praxis von bewußten affektiven Orientierungen und rationalen Ideen trennen lassen.

In den 1980er und 1990er Jahren hat sich erneut eine Oppositionsbewegung gebildet, die die etablierte Geschichtswissenschaft massiv in Frage stellt und eine *Mikro- und Alltagsgeschichte* postuliert. Die wachsende Abneigung gegenüber den großen Theoriesystemen läßt sich nicht nur auf die Enttäuschung über ihre mangelhafte empirische Bewährung zurückführen, sondern vor allem auf eine durch Krisenerfahrungen wie Umweltzerstörung oder Grenzen des wirtschaftlichen Wachstums hervorgerufene „Erschöpfung des Fortschrittsgedankens“ und eine „nostalgische Neigung“ zur „kleinen Alternative“. Im Protest gegen anonyme und kaum beeinflussbare Mammutorganisationen wuchs

die Neigung, die sozialen Kosten der Modernisierung kritisch unter die Lupe zu nehmen und den Rückzug ins Private wissenschaftlich zu sublimieren. Neben dem nicht zu unterschätzenden Kommerzialisierungssog des „Neuen“ muß vor allem auf den spezifisch deutschen Zusammenhang von Alternativkultur, grüner Bewegung und jüngeren Alltagshistorikern hingewiesen werden, der Wandel in der Geschichtsforschung spiegelt recht deutlich den Wandel eines sozialistischen zu einem ökologisch-alternativen Protestpotential wider, das sich in einem veränderten öffentlichen Interesse an Geschichte niederschlug (Wehler 1988b, 131-133; Schulze 1988, 335; 1994, 10).

*Arnold Gehlens* populäres Schlagwort vom „Ende der Geschichte“ basierte auf der Annahme, daß durch die Etablierung eines konstanten Großmächtesystems, vor allem aber durch die kaum noch veränderbaren Grundlagen einer weltumfassenden Zivilisation sich ein Zustand der Überraschungslosigkeit, der voraussehbaren Entwicklungen und eingeschränkten Alternativen abzeichnet, der einen Stillstand der Geschichte nachsichzieht (Gehlen, 44-49). Mit der postmodernen Geschichtskritik ging die Vorstellung verloren, sinnhafte Gedankenkonstruktionen über das Weltgeschehen entwickeln zu können. Der einstige Anspruch auf Systemüberwindung wich der resignierten Beschreibung einer „Megamaschine“, deren Zusammenballung von politischer und militärischer Macht, von Ökonomie, Bürokratie und wissenschaftlicher Technik das Verhältnis von Mensch und Maschine umkehrte (Niethammer, 15-18, 37-43, 157). Vor diesem Hintergrund mag die Wende der Geschichtsforschung zum Individuum und einem begrenzten mikrohistorischen Rahmen erklärbar sein als der emanzipatorische Versuch, Widerstandspotentiale gegenüber einem vielfach kritisierten Modernisierungsprozeß zu suchen und durch die Unterstützung der Subjektivität des Einzelnen echten Fortschritt und zivilisatorischen Wandel auch im Angesicht der „Megamaschine“ zu retten (und damit auch den Fortgang der Geschichte sicherzustellen). In dieser Absicht erstreckte sich die Forschung zunehmend auf vormoderne Themen, auf Geschichtsepochen vor der Industrialisierung oder aber unter dem Vorzeichen einer Abkehr vom Ethnozentrismus auf außereuropäische Gesellschaften (Rüsen 1986a, 399; Iggers, 73-75; Medick 1991, 363-364).

## 2.2 *Erkenntnistheoretische Auseinandersetzungen und methodische Konsequenzen*

Da die Strukturorientierung in der Geschichtsforschung zu einer starken Ausdehnung der Forschungsgebiete führte, schien es nur durch die Übernahme von Theorien möglich, ein Abgleiten ins Anekdotenhafte zu verhindern, eine rational begründete Themen- und Quellenauswahl sicherzustellen und dem

Vorwurf einer illusionären „totalen Geschichte“ zu entgehen. Damit verband sich (indirekt) ein Vorwurf an ältere historische Forschungstraditionen, bei denen historische Theorien stillschweigend und teilweise auch unreflektiert in die Arbeit mit eingeflossen waren. Theorien tragen nach *Rüsen* den zu bildenden Fragerahmen oder die Hypothesenkonstruktion, durch sie wird der in Frage kommende Zeitrahmen so aufgeschlüsselt, „daß die partielle Geschichte als *besonderer* Fall einer allgemeinen Entwicklung erscheint“ und „die jeweils maßgebenden Konstellationen präzise charakterisiert werden können“ (Rüsen 1986b, 68/69).

„Sie [die Theorien; d. Verf.] bringen das Vorwissen in hochentwickelter (Theorie-) Form mit, ohne das man gar nicht weiß, was man von den Quellen wissen will.“ (72)

Neben den schon erwähnten Funktionen haben historische Theorien nach *Rüsen* die Aufgabe, Quelleninformationen als wichtig oder unwichtig einzustufen, Periodisierungsfragen zu klären, epochenübergreifende Vergleiche zu ermöglichen, Forschungslücken sichtbar zu machen und didaktische Reduzierungen des historischen Wissens zu ermöglichen (72ff; s. auch Kocka 1986, 100).

Der Anspruch auf eine *explizite Theorieanwendung* in der historischen Forschung hat bei den Historikern weniger zur Entwicklung eigenständiger historischer Theorien geführt als vielmehr zu dem Versuch, Theorien aus den Nachbarwissenschaften zu übernehmen. Allerdings weist *Kocka* in diesem Zusammenhang darauf hin, daß dabei oft nur einzelne Begriffe und Kategorien übernommen bzw. einzelne Hypothesen aus speziellen sozialwissenschaftlichen Theorien abgeleitet wurden. Eine andere Art der Theorieübernahme sieht *Kocka* in dem auf *Max Weber* zurückführbaren Verfahren, mit Hilfe einzelner Theoriebestandteile einen Idealtypus für ein spezielles historisches Phänomen zu konstruieren, der dann quasi als Grundlage für einen Vergleich mit der historischen Wirklichkeit dienen kann (Kocka 1986, 83-86). Den entlehnten Theorien kommt damit lediglich eine hilfswissenschaftliche Funktion zu. Die Zahl der theoretischen Ansätze, die von bundesdeutschen Historikern aufgegriffen und diskutiert wurde, ist klein geblieben. Der historisch-materialistische Ansatz blieb schon aufgrund seiner politisch-ideologischen Verstrickung in einer Randstellung. Neben ihm sieht *Kocka* ansonsten vor allem die Versuche, an *Konjunkturtheorien* aus dem wirtschaftsgeschichtlichen Bereich und an historisch-komparative *Modernisierungstheorien* anzuknüpfen (Kocka 1975, 38/39; 1986, 151). Vor allem die Modernisierungstheorien wurden Mitte der 1960er Jahre zum großen Hoffnungsträger der Geschichtswissenschaft. Die euphorische Anfangsstimmung, derzufolge Modernisierung als unaus-

weichlich, geradlinig, systematisch und irreversibel angesehen wurde, ist später einer differenzierteren Sicht gewichen, variable Modernisierungskonzepte ermöglichten eine bessere Berücksichtigung von Ungleichzeitigkeiten und weniger starren Interdependenzannahmen zugunsten einer relativen Autonomie einzelner Dimensionen.

Mit dem Anspruch einer expliziten Theorieorientierung war die Diskussion verbunden, welches Erklärungspotential der Geschichtswissenschaft überhaupt möglich ist. Eher gering wurden die Möglichkeiten zu *nomologischen Erklärungen* eingeschätzt, bei denen mit Hilfe historischer Gesetze rückwirkende Analysen wie vorausschauende Prognosen getroffen werden sollen.<sup>1</sup> Eine vollkommene Erklärung spezifisch historischer Phänomene erscheint durch sie nicht erreichbar, so daß historischen Gesetzen höchstens eine sekundäre Bedeutung zugebilligt wird (Rüsen 1986b, 24-27). Im Gegensatz zur nomologischen Erklärung kann die *intentionale Erklärung* subjektive handlungsleitende Absichten und damit eine Antwort auf die Frage nach dem Warum geben.<sup>2</sup> Allerdings ist auch intentionales Erklären für die Geschichtswissenschaft nicht ausreichend, da Handlungsergebnisse nicht immer den Absichten entsprechen und damit auf handlungsbedingte Umstände verweisen (32-35). Selbst die Kombination der beiden genannten Erklärungsmodelle ist noch nicht in der Lage, eine begründete Auswahl der Fakten zu treffen und damit spezielle historische Verläufe zu erklären. Für diesen Sachverhalt bieten sich *narrative Erklärungen* an, bei der zeitliche Veränderungen durch das Erzählen einer Geschichte selbst nachvollzogen werden.<sup>3</sup> Das Schema einer narrativen Erklärung wird von *Rüsen* als das typische Erklärungsschema der Geschichtswissen-

1 Vgl. Rüsen 1986b, 25

Schema einer nomologischen Erklärung (nach Hempel)	
(1) A ist der Fall.	Explanans
(2) Immer wenn A der Fall ist, dann geschieht auch B.	
(3) B geschieht.	Explanandum

1=Anfangs- oder Randbedingung („Ursache“); 2=Gesetz; 3=(„Wirkung“)

2 Vgl. Rüsen 1986b, 31:

Schema einer intentionalen Erklärung (nach Donagan)	
(1) S will Z.	Explanans
(2) S schätzt seine Situation als C ein.	
(3) S ist davon überzeugt, daß in C Z nur durch x erreicht werden kann.	
(4) S führt x aus.	Explanandum

S=Handlungssubjekt; Z=Handlungsziel; C=Art einer Situation (Konstellation von Handlungschancen) x=Handlung

3 Vgl. Rüsen 1986b, 44:

Schema einer narrativen Erklärung (nach Danto)	
(1) S ist F in t <sub>1</sub> .	
(2) G ereignet sich mit S in t <sub>2</sub> .	
(3) S ist H in t <sub>3</sub> .	

S=Subjekt einer Geschichte; F=Anfangszustand; H=Endzustand; G=Geschehen

schaft angesehen, kausale und intentionale Erklärungen können als Zusätze einer narrativen Erklärung gedeutet werden, sie werden sozusagen in sie eingebettet. Historische Theorien können in diesem Zusammenhang als Konstrukte von Geschichten verstanden werden, sie können als Erzählgerüste bzw. Baupläne für neue Geschichten dienen, sie machen historische Erklärungen auch dort noch durchsichtig, „wo die erzählende Präsentation eines zeitlichen Verlaufs selber eine Erklärungsfunktion hat“ (37-47). So hat sich in der Forschungspraxis der Historischen Sozialwissenschaft die *historische Argumentation* etabliert, die neben der klassischen Erzählung auch Fragen, Hypothesen, Zweifel, kausale und funktionale Erklärungen, Definitionen, begriffshistorische Erwägungen oder Reflexionen enthält. Die so zweifellos gesteigerte Erklärungskraft und Reflexivität wurde allerdings erkaufte durch eine ständige Unterbrechung des Erzählflusses und eine komplexe Begrifflichkeit, die die Historiographie immer weiter von der Alltagssprache entfernte (Kocka 1984, 401; 1988, 68). Die im Begriff der *Historischen Sozialwissenschaft* ausgedrückte Annäherung der Geschichtswissenschaft an die Sozialwissenschaften hat die Frage nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden aufgeworfen. Während in inhaltlicher Hinsicht eher auf eine Annäherung verwiesen wird, so werden im methodischen Bereich grundsätzliche Unterschiede festgestellt, die auf der Unterschiedlichkeit von *Modell* und *Typus* aufbauen. Während Sozialwissenschaftler das Modell als ein System von Sätzen zur vereinfachten Nachbildung von Wirklichkeitsausschnitten benutzen, wobei die Konstruktion auch Elemente erfaßt, die als theoretische Annahmen nicht in der Realität nachgewiesen sind, versuchen Historiker mit Hilfe des Typus konkrete Wirklichkeitszusammenhänge in geraffter Form auf eine „deckende Gestalt“ zurückzuführen. Auf dieser Grundlage wurde den Sozialwissenschaften ein eher deduktives, der Geschichtswissenschaft hingegen ein eher induktives Vorgehen zugewiesen (Schieder, 291-293; Best/Schröder, 244). Der wesentliche Unterschied scheint jedoch bis heute die Anwendung quantitativer Forschungsmethoden geblieben zu sein. Unter diesem Aspekt wurde der innovative Anspruch der Historischen Sozialwissenschaft seitens der empirischen Sozialforschung stark in Frage gestellt. Ohne hermeneutische Methoden grundsätzlich abzulehnen, vermißte man doch den Versuch, die Ergebnisse des Verstehensprozesses empirisch-systematisch abzusichern (Ruloff, 59ff).

Mit der *Diskursanalyse* läßt sich aber zumindest ein methodischer Neuansatz benennen, der im Zusammenhang mit der Strukturgeschichtsforschung populär geworden ist. Eine neue Theorie des Dokuments verlangte die Auflösung der Strukturen von Dokumenten, um die strukturellen Entstehungsbedin

gungen erfassen zu können. Nicht mehr die textimmanente Deutung einzelner Texte und Aussagen war gefragt, sondern deren Beitrag zu einem Diskurs, der in seinen mannigfaltigen Verwendungen beschrieben werden sollte. Texte wurden als „Effekte“, „Produkte“ und „Konstrukte“ begriffen, sie verwiesen auf eine Existenz, die auf ihre „Möglichkeitsbedingungen“ zu untersuchen war. Das methodische Spektrum der Diskursanalyse reicht von aufwendigen statistischen Verfahren mit Hilfe von Computerprogrammen bis hin zur lexikologischen und semantischen Untersuchung einzelner Wörter, Begriffe oder Metaphern. So kann etwa die semantische Analyse eines historischen Begriffs mit Hilfe von Häufigkeitslisten durchgeführt werden, die sich als Frequenzhierarchien tabellarisch oder synoptisch darstellen lassen. Von großem Wert für die historische Forschung dürfte auch der semiotische Ansatz Jürgen Links sein, der verschiedenste Texte von der Literatur bis zur Alltagssprache auf die Funktionsweise sprachlicher Kollektivsymbole untersucht, die zusammen einen Interdiskurs als größtem gemeinsamem Nenner zwischen den vorhandenen Spezialdiskursen (Medizin, Justiz, Ökonomie...) beschreiben. Damit entsteht die Möglichkeit, einzelne Diskurse auf ihre Anteile am Interdiskurs hin zu untersuchen (Schulze 1994, 12; Schöttler, 105-107).

Die schon beschriebene Hinwendung zur Mikro- und Alltagsgeschichte kann vor dem Hintergrund *konstruktivistischer Kritik* an der immer noch weit verbreiteten traditionellen Erkenntnislehre des 19. Jahrhunderts gesehen werden. Der Vorstellung, durch Forschung sei nach und nach ein absolut wahres Bild der Welt zu erschließen, wurde nun die rationale Unerschließbarkeit der ontischen Welt gegenübergestellt. Aus konstruktivistischer Sicht ist jede Wirklichkeit die Konstruktion derjenigen, die diese Wirklichkeit zu entdecken und zu erforschen glauben. Das vermutlich Gefundene ist in Wirklichkeit etwas Erfundenes, wobei sich der Erfinder dieses Aktes seiner Erfindung oft nicht bewußt ist, sondern die Erfindung als etwas von ihm Unabhängiges zu entdecken meint. Wahrnehmung und Erkenntnis sind also konstruktive und nicht abbildende Tätigkeiten. Mit diesen Überlegungen läßt sich auch die Vorstellung einer objektiven Forschung nicht aufrechterhalten, die von einer Trennung des Beobachters vom Beobachteten ausgeht. Das Finden eines befriedigenden Weges zur Lösung von Problemen und zur Erklärung von Phänomenen schließt niemals aus, daß auch andere befriedigende Wege gefunden werden können. Ein relativer Gültigkeitsgrad läßt sich höchstens durch Vergleiche, durch Wiederholungen des Phänomens, durch seine Konstanz bzw. Regelmäßigkeit oder durch die Bestätigung des Weges durch Andere vorläufig erreichen. Es gibt letztlich keine sichere Beziehung zwischen Ursache und Wirkung, sondern nur Grade seiner Wahrscheinlichkeit. Speziell auf die Geisteswissenschaften übertragen bedeuten diese Überlegungen, daß eine Textin-

terpretation im Sinne einer Ermittlung der „richtigen“ Bedeutung unsinnig ist und damit die Interpretation als wissenschaftlich machbare Operation ausscheidet (Glaserfeld 1988, 16ff; Glaserfeld 1992, 9ff; Watzlawick, 9-11; Forderster, 41ff; Schmidt, 147ff).

Die Infragestellung der fachwissenschaftlichen Rationalität führte in der Geschichtswissenschaft auch zu methodischen Konsequenzen. Die mühsamen Versuche einer Verbindung zwischen theorieorientierter erklärender Geschichtsforschung und narrativer Geschichtsschreibung wurden wieder vehement in Frage gestellt. Theorien wurden mit rhetorischen Topoi konfrontiert, Interpretationsansätze unter Verwendung methodischer Regulative wurden zugunsten sprachlicher Gestaltungsprozeduren verworfen. In bewußter Einebnung der Grenzen von Wissenschaft und Kunst wird Geschichte (wieder) in literarische Kategorien eingegliedert, Stichworte wie Plausibilität und konstruktive Einbildungskraft verweisen auf ihren fiktiven Charakter (Rüsen 1991, 37 ff; White, 127). Der alte Streit zwischen literarischen Erzählformen und komplexeren Argumentationsweisen ist damit wieder in voller Schärfe ausgebrochen. Die Aufgabe jeglichen Objektivitätsanspruches führte von einer distanzierten Anteilnahme zur subjektiven Betroffenheit des Forschenden. Dieser Haltung entsprachen die Forschungsansätze der *Teilnehmenden Beobachtung* und der *Dichten Beschreibung*, die der Ethnologie entnommen wurden. *Clifford Geertz* will dabei Kultur als ein Gewebe selbstgesponnener Bedeutungsversuche innerhalb sozial festgelegter Bedeutungsstrukturen verstanden wissen, die eines interpretierenden Ansatzes bedürfen. Das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft erscheinen, soll durch die dichte, detaillierte Beschreibung sichergestellt werden, in der die Interpretationsversuche bereits untrennbar integriert sind, da sich die zum Erklären notwendigen Hintergrundinformationen bereits einschleichen, „bevor die Sache selbst direkt untersucht wird“. Es geht nach Geertz nicht darum, die Beziehungen einzelner kultureller Symbole zu beschreiben und damit kulturelle Systeme bzw. Muster darzustellen, da die wissenschaftlichen Ordnungskriterien eine Wirklichkeit wiedergeben, die nicht vorhanden ist. Die Aufgabe sei vielmehr darin zu sehen, kulturelle Symbole auf ihren Gebrauch in Lebensformen zu untersuchen und so Symbolsysteme anderer Völker aus der Perspektive der Handelnden darzustellen. Die Triftigkeit dichter Erzählung entscheide sich nicht in der Anzahl uninterpretierter Fakten, sondern in der Fähigkeit ihrer wissenschaftlichen Imagination, den Leser mit dem Fremden in Berührung zu bringen (Geertz, 9-30).

Kritiker haben der Alltags- und Mikrogeschichte bescheinigt, daß sie für ein wesentlich höheres Maß an genauer Beobachtung gesorgt hat. Doch die Auflösung komplexer historischer Ereignisse lasse die *Frage nach der Reprä-*

*sentativität der Forschungsergebnisse* offen, da bisher kein Verfahren zur Verbindung von Mikro- und Makrogeschichte entwickelt worden sei (Schulze 1988, 329-331). So wurde die dichte Beschreibung von Festivals oder Ritualen schließlich Selbstzweck und steht damit für eine Verselbständigung historischer Detailforschung, die nicht mehr zur Bildung eines neuen gesellschaftstheoretischen Verständnisses beiträgt (Hunt, 104-106). Besonders heftig und bisweilen auch polemisch fiel die Kritik *Hans-Ulrich Wehlers* aus. Nach seiner Einschätzung ist es der Alltagsgeschichte nicht gelungen, ihre Wertschätzung emotionaler Aspekte durch die Heranziehung geeigneter Bezugswissenschaften wissenschaftlich abzusichern. Besonders beklagenswert seien die törichten Vorurteile gegen eine präzise Begrifflichkeit, die mit der neohistoristischen Illusion einhergingen, Begriffe und Theorien aus der historischen Wirklichkeit selbst zu entwickeln (Wehler 1988b, 139/140).

„Mit der bestrickenden Naivität von frisch in einen neuen Kult Initiierten hängen manche dem Glauben an, man könne (1.) durch Empathie, durch teilnehmendes Versenken in die Probleme diese gewissermaßen ‚von innen‘ her aufschlüsseln; (2.) bis zum Arkanbereich der sogenannten ‚eingeborenen Theorien der historischen Subjekte‘ vordringen und diese dann dechiffrieren; und (3.) die Totalität des Alltagslebens allmählich einfangen, was angeblich bei kleinen Gruppen und überschaubaren Räumen möglich sei. Wegen dieser Grundannahme werden der Geertzschen ‚Thick Description‘ - der Wirklichkeitserfassung durch dichtgewobene Beschreibung - so viele Räucherkerzen gestiftet.“ (140/141)

Die harte Auseinandersetzung um die Alltags- und Mikrogeschichte verdeutlicht, daß das Hauptproblem der heutigen Geschichtsforschung in der Verbindung makro- und mikrohistorischer Dimensionen besteht. Dem von beiden Seiten theoretisch formulierten Ziel einer gegenseitigen Ergänzung von Makro- und Mikrogeschichte fehlt bisher die konkrete Umsetzung, wohl nicht zuletzt deswegen, weil noch immer keine überzeugenden methodischen Verfahren zur Verbindung von Struktur- und Ereignisgeschichte existieren, die die wechselseitige Beeinflussung von Text und Kontext, von subjektiven Handlungen und objektiven Rahmenbedingungen aufdecken und nicht nur additiv nebeneinanderstellen.

### **3 Zur Geschichtsforschung in der Erziehungswissenschaft**

In diesem Kapitel sollen die Bedeutung und die Aufgaben der Geschichtsforschung in der Pädagogik bzw. in der Erziehungswissenschaft untersucht wer-

den. Dabei fällt zunächst der Blick auf die unterschiedlichen Funktionen der Geschichtsforschung innerhalb verschiedener pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Strömungen, bevor nach Zusammenhängen zwischen allgemeiner Geschichtsforschung und Historischer Pädagogik gefragt wird.

### 3.1 Funktionen der Geschichtsforschung innerhalb erziehungswissenschaftlicher Strömungen

- Im Rahmen einer *normativen Pädagogik* werden vorgegebene Ziele mit einem überzeitlichen und universellen Anspruch als Leitkonzepte pädagogischer Theoriebildung aufgestellt. Geschichtsforschung innerhalb dieses Rahmens hat demnach die Aufgabe, überzeitliche Strukturen als Komponenten eines gradlinigen historischen Fortschrittsprozesses herauszuarbeiten. Gegenüber einer solchen idealistischen Universal-Geschichtsauffassung bleibt die Bedeutung des historisch Einmaligen und Besonderen schwach (Lenhart 1977, 13/14).
- Im Gegensatz dazu hat die *geisteswissenschaftliche Pädagogik* ausdrücklich die Veränderlichkeit und Veränderbarkeit von Erziehungsnormen hervorgehoben und jeglichen normativ begründeten selektiven Eingriff in die Geschichte abgelehnt. Die historische Bedingtheit der Erziehungswirklichkeit läßt sich aufgrund ihrer Komplexität nicht aus wenigen oberen Prinzipien ableiten, sondern bedarf der Aufarbeitung pädagogischer Theorien unter Berücksichtigung ihrer historischen Gebundenheit. Auf der Grundlage der traditionellen Hermeneutik wurde Geschichte als Objektivierung des menschlichen Geistes aufgefaßt, der unabhängig von faktischen Lebensprozessen und allgemeinen historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen aufgefaßt und analysiert werden könne. Das hier zum Ausdruck kommende relative Autonomieverständnis von Pädagogik hat zu einer Vernachlässigung politisch-gesellschaftlicher Bezüge geführt, die später zum Ausgangspunkt vielfacher Kritik an der traditionellen Historischen Pädagogik wurde (Lenhart 1977, 15; Huwendiek, 52-59). Die geisteswissenschaftlich geprägte Historische Pädagogik ist ganz überwiegend der von *Dilthey* geprägten historisch-systematischen Methode gefolgt. Basierend auf der Überzeugung einer unmittelbaren Wirksamkeit und Umsetzbarkeit historischer Erkenntnisse für aktuelle systematische Fragestellungen wurden historische und vergleichende Betrachtungen mit dem Ziel betrieben, feste Richtpunkte für die praktische Behandlung des existierenden Systems zu gewinnen, um so einen Fortschritt in der wissenschaftlichen Pädagogik zu erzielen. Dabei wird dem System grundsätzlich ein teleologischer Charakter zugesprochen, den es in der Geschichte der konkreten Einzelercheinungen wie den Theorien wiederzuerkennen gilt (Backes-Haase, 38/39).

Innerhalb des geistesgeschichtlichen Ansatzes kommt es aber schon zu Versuchen, die erzieherische Praxis in die Geschichtsforschung stärker mit einzubeziehen. So bemühte sich *Wilhelm Roessler* um eine historische Rekonstruktion des Bedingungs- und Wirkungskontextes pädagogischer Aussagen und Institutionen. Die zentralen Fragestellungen von Bildung, Ausbildung, Erziehung und Unterricht sollten in einem historisch-konkreten Sozial- und Kulturraum angesiedelt und in eine entsprechende Lebens- und Alltagspraxis eingebettet werden (Herrmann, 48/49). Auch die *Problemggeschichte der Erziehung* kann dem geisteswissenschaftlichen Ansatz zugeordnet werden, sie entwickelt ihre Fragestellungen aus der problembezogenen Analyse der konkreten Erziehungswirklichkeit heraus und betrachtet ihre Ergebnisse als Beitrag zur Lösung gegenwärtiger Aufgaben (Bock, 90-97).

- Durch den Umbruch von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer *empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft* verlor die Historische Pädagogik an Bedeutung und drohte sogar als Teildisziplin der allgemeinen Geschichtswissenschaft aus der Erziehungswissenschaft ausgegliedert zu werden. Unter den Vorzeichen des Kritischen Rationalismus strebte die Erziehungswissenschaft eine hypothesengeleitete Forschung mit dem Ziel an, ein System nomologischer (und prinzipiell ahistorischer) Aussagen zu errichten. Das Interesse an historischen Forschungsergebnissen beschränkte sich auf den theoretischen Gehalt pädagogischer Ideen, während der spezifisch historische Charakter dieser Ideen keine Rolle spielte. Da der Geschichtsforschung die Möglichkeit zur eigenständigen Theoriebildung auf Basis kausaler Erklärungen abgesprochen wurde, blieb ihr lediglich die Aufgabe, der empirisch-systematischen Erziehungswissenschaft als Hypothesenreservoir zu dienen (Lenhart 1977, 18/19; Bock, 108/109; Backes-Haase, 53/54).
- Innerhalb einer *der Kritischen Theorie verpflichteten Erziehungswissenschaft* verblieb der Geschichtsforschung eine größere Bedeutung. Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse und die Forderung nach ideologiekritischer Analyse setzten der Historischen Pädagogik neue Rahmenbedingungen. Über eine Geistes- und Ideengeschichte hinausgehend sollten nun auch „die objektiven und kausalen Bedingungen und Zusammenhänge analysiert werden, in denen die Handlungen und Subjekte verstrickt sind“. Die sozialgeschichtliche Ergänzung der Bildungsgeschichte sollte vor allem der kritischen Hauptfunktion der Historischen Pädagogik gerecht werden, statt stabilisierender Rechtfertigung galt es nun, die „immunisierende Kraft von Ideologien und die dahinter verborgenen Machtbeziehungen“ aufzudecken, und somit die Suche nach „Orten möglicher Wahrheit und fakti-

schen Verständigtseins“ durch die Suche nach „Orten möglicher Unwahrheit und fortdauernder Gewalt“ zu ergänzen. Die Rückbesinnung der Historischen Pädagogik auf das modernitätsoptimistische Erbe der Aufklärung und die Akzentuierung moralisch-politischer Fragen führten die Historische Pädagogik wieder in die Nähe einer normativen Pädagogik mit ihren letztlich ahistorischen Prämissen. Emanzipatorisch engagierte Historiker gerieten damit in das Zieldilemma zwischen wissenschaftlichem Beobachtungsanspruch und normativem Orientierungsanspruch (Bock, 100-102).

### 3.2 *Historische Pädagogik und allgemeine Geschichtswissenschaft*

Der Blick auf die Funktionsveränderungen zeigt bereits, daß die Historische Pädagogik die Entwicklung der allgemeinen Geschichtswissenschaft hin zu einer Historischen Sozialwissenschaft mitvollzogen hat. Sozialgeschichtliche Untersuchungen konzentrierten sich nun auf funktionale Aspekte von Erziehung und Bildung und durchbrachen damit die weitgehende Dominanz intentionaler Aspekte. Die Betrachtung gesellschaftlicher Zeitstrukturen lenkte den Blick auf die Realisierung und Transformation von Ideen in Bildungsinstitutionen und in Ideologien, Quellentexte wurden nun im Rahmen ihres sozialkulturellen und politischen Kontextes untersucht (Böhme/Tenorth, 44/45). Der Strukturbegriff mit seinen deterministischen Implikationen sorgte dafür, daß die Aufmerksamkeit der Historischen Pädagogik sich auch auf die nichtintendierten Wirkungen erzieherischen Handelns erweiterte und das Forschungsinteresse sich auch Sozialisationsprozessen zuwandte.

Im Zentrum der *sozialgeschichtlich geprägten Historischen Pädagogik* steht bisher die Institutionengeschichte, die im Gegensatz zur traditionellen Schulgeschichte die Bildungsinstitutionen nun nicht mehr primär an den Kriterien eines unterstellten Bildungsauftrags mißt, sondern vorzugsweise auf ihre Rolle innerhalb sozialer Wandlungsprozesse untersucht (Böhme/Tenorth, 133-135). Als Hauptziel einer pädagogischen Institutionengeschichte formuliert Herrmann die Aufdeckung wechselseitiger Wirkungszusammenhänge zwischen dem Schulsystem und den sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen. So können etwa Anpassungs-, Stabilisierungs- und Loyalisierungsfunktionen der Schule untersucht werden, die beispielsweise im Beitrag zur Sicherung der materiellen Produktion einer Gesellschaft durch Vermittlung der notwendigen spezifischen Qualifikationen aufgezeigt werden können (Herrmann, 59-60).

Die *historische Bildungsökonomie* strebt die Aufdeckung des Zusammenhangs von Bildung bzw. Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum an. Ausgangspunkt war dabei die Überzeugung, daß den ökonomischen Verhält-

nissen bei der Herausbildung und Modifizierung von Erziehungsinstitutionen und Lehrplänen ganz offensichtlich eine entscheidende Rolle zukomme. Wachsende Zweifel an der kausalen Deutbarkeit statistischer Zusammenhänge von Bildung und Wirtschaftswachstum haben zu neuen Fragestellungen geführt, für die sich zwei Hypothesen besonders anbieten:

1. Mit der abnehmenden Eindeutigkeit der Bedarfssituation des Beschäftigungssystems oder anderer gesellschaftlicher Subsysteme korrespondiert die Tendenz zur Autonomisierung des Bildungssystems.
2. Damit verbunden gibt es andererseits Bemühungen um eine stärkere politische Funktionalisierung des Bildungssystems (Herrmann, 57-59).

Für eine wesentliche Ausweitung des historischen Forschungsgebietes hat vor allem die von *Ulrich Herrmann* wesentlich mitgeprägte *Historische Sozialisationsforschung* gesorgt. Mit ihr wurde die Binnenstruktur pädagogischer Handlungszusammenhänge durchbrochen, Erziehung nur noch als ein kleiner Teil eines viel umfassenderen Sozialisationsprozesses angesehen. Mit Seitenblick auf *Dilthey* wurde mit der Historischen Sozialisationsforschung die Hoffnung verbunden, auf neuer Basis zu einer historisch-systematischen Grundlegung der Erziehungswissenschaft zu gelangen (Herrmann, 62, 272). Die Forschungsschwerpunkte lagen dabei sowohl in der „Rekonstruktion von individuellen Lebensläufen im Hinblick auf die Genese von individuellen Persönlichkeitsstrukturen, -profilen und -gestalten“, als auch in der Rekonstruktion des Selbstverständnisses von Gruppen und Generationen, in der Untersuchung von Auswirkungen der Generationenzugehörigkeit „auf das Erleben und Verhalten, das Deuten und Handeln in der sozialen Wirklichkeit“ (91, 321ff).

Vor diesem Hintergrund kann das von Herrmann entworfene Programm der Historischen Sozialisationsforschung nur als Zusammenfassung unterschiedlicher Arbeitsfelder bzw. selbständiger Wissensgebiete unter einen gemeinsamen Begründungszusammenhang verstanden werden:

1. historische Kinder-, Jugend- und Familienforschung (vornehmlich in sozialgeschichtlicher Perspektive);
2. die historische Analyse von Erziehungs- und Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen in den verschiedenen Lebensaltern und Lebensbereichen („Lernorten“) und im Medium unterschiedlicher „Bildungsmittel“ (Gespräch, Lektüre, Arbeit, Brauchtum, Freizeit usw.) (historische Sozialisationsforschung im engeren Sinne);
3. die Geschichte der Konzeptualisierung, der Genese und Tradierung von Selbst- und Fremdbildern von Kindheit, Jugendalter und Familienleben

im Medium unterschiedlicher kultureller Traditionen, spezifiziert nach Schichten- bzw. Klassenzugehörigkeit, nach regionalen und individuellen Lebensbereichen ... (Historische Anthropologie, Historische Verhaltens- und Mentalitätsforschung im Rahmen einer Historischen [Sozial-] Psychologie). (61)

Das Konzept einer Historischen Sozialisationsforschung kann als der Versuch gewertet werden, durch eine „anthropologische Rückbindung“ zu einer Verbindung von Individual- und Gesellschaftsgeschichte zu kommen. Im Unterschied zu einer Sozialgeschichte der Erziehung und Bildung werden dabei die Selbstdeutungen der Betroffenen ausdrücklich berücksichtigt, da sie als aktiv Gestaltende in ihrem Umfeld gesehen werden (Bock, 148/149).

Auch in der Historischen Pädagogik lassen sich mittlerweile Zweifel an der sinn- und urteilsstiftenden Bedeutung der sozialwissenschaftlichen Ansätze nachweisen, die mittlerweile zu ihrer Relativierung geführt haben.

- *Dieter Lenzen* bemüht sich mit Hilfe einer *theoriegeleiteten narrativen Geschichtsschreibung*, die traditionelle historische Erzählung mit den theorieorientierten sozialhistorischen Ansätzen zu verbinden. Im Gegensatz zu früheren Konzepten weist er dabei seinem Ansatz einen wissenschaftstheoretisch begründbaren Bedarf an Fiktionalität zu (Lenzen 1993, 10-13). In den strukturalistischen Diskursanalysen französischer Historiker sieht Lenzen gute Ansatzpunkte für die Entwicklung theoriegeleiteter narrativer Forschungsmodelle. So bietet die Diskursanalyse die Möglichkeit zu strukturalen Erzählungen über Systeme, die auch für die Geschichte der Pädagogik von Bedeutung sind. Lenzen versucht, sein Modell theorieorientierter narrativer Geschichtsschreibung an sechs Punkten festzumachen: Ausgangspunkt der Analyse ist die Gegenwart (I), die aufgegriffene leitende Theorie ist dementsprechend an der Gegenwart orientiert (II), die Forschung konzentriert sich auf Diskurse (III), sie benötigt dazu fiktionale Elemente (IV), sie vermittelt ihre Ergebnisse in historischen Erzählungen (V) bei ausdrücklichem Hinweis auf die Zeitgebundenheit des Erzählers (VI) (Lenzen 1989, 233 und 1993, 21-23).
- *Alfons Backes-Haase* versucht unter *Heranziehung der Systemtheorie* pädagogische Theorien als „Selbstbeschreibung des Erziehungssystems“ zu begreifen (Backes-Haase, 14&106/107). Auch wenn die theoretischen Vorüberlegungen bisher noch nicht zu einem konkreten Forschungsansatz geführt haben, so bieten sie doch eine Fülle interessanter Fragestellungen und Untersuchungsaspekte für eine Historiographie pädagogischer Theorien. In einem multizentrischen Weltbild existieren vielfältige Systeme, die sich durch den Aufbau einer Differenz zur Umwelt identifizieren und stabilisie-

ren (118 ff). Aus historischer Sicht ergibt sich daraus die Frage, wie es einem System gelingt, sich über eine bestimmte Zeit der Umwelt gegenüber invariant zu verhalten. Gelingt es nicht (mehr), die System- oder Umweltkomplexität zu bewältigen, gerät ein System unter Selektionszwang, der zur Entwicklung eigener Selektionsstrategien führt. Die Bewältigung der Komplexitätsunterlegenheit des Systems gegenüber der überkomplexen Umwelt durch Selektionsstrategien führt dabei zwangsläufig zu Kontingenzen (Zufälligkeiten, Unsicherheiten), die für das System ein Bestandsrisiko darstellen (Enttäuschungsgefahr). Innerhalb des Selektionsprozesses ist es auch denkbar, daß es zu einer weiterführenden System-Umwelt-Differenzierung kommt, die auf die Bildung von Subsystemen hinausläuft (fortschreitende Systemdifferenzierung). Es ist für Backes-Haase offensichtlich, daß sich diese systemtheoretischen Grundsätze auf soziale bzw. pädagogische Systeme übertragen lassen (169 ff). So scheint die Theorie der (zunehmenden) gesellschaftlichen Differenzierung gut geeignet, die Entstehung und Weiterentwicklung des modernen säkularen Bildungswesens zu erklären. Genau wie bei den neueren Modernisierungstheorien wird auch hier nicht von einer zeitgleichen, parallelen Differenzierung aller gesellschaftlicher Bereiche ausgegangen, im Gegensatz zu den Modernisierungstheorien wird nun aber jegliche Vorstellung einer teleologischen Entwicklung abgelehnt. Pädagogische Theorien wären unter dem Aspekt der Komplexitätsreduktion interpretierbar, zumal der wachsende Erkenntnisfortschritt pädagogische Handlungszusammenhänge zunehmend als nicht determinierbar erscheinen ließ (288/289). Die Beschreibung intersystemischer Beziehungsverhältnisse dürfte für ein jüngeres gesellschaftliches Teilsystem wie dem Erziehungssystem von besonderer Bedeutung sein. (289 ff)

- Ein dritter Neuansatz kann in den Hinweisen zu einer neuen Bedeutung der *Biographieggeschichte* gesehen werden. *Irmgard Bock* wünscht sich für die Biographieforschung eine Einbettung des individuellen Lebenslaufs in einen strukturgeschichtlichen Rahmen unter ausdrücklicher Einbeziehung der Selbstinterpretation der behandelten Person (175). Damit bemüht sie sich um eine Verbindung zweier Ebenen, die von Marotzki als Lebenslauf (objektive, sozialstrukturelle Fakten, etwa Kohortenanalyse, Generationenfolge, Altersschichtung, Familienzyklus) und Biographie (subjektive Bedeutungs- und Sinngehalte eines lebensgeschichtlichen Ablaufs) begrifflich unterschieden werden (Marotzki, 81-83). Die Einbeziehung von autobiographischen Selbstdeutungen hat die Biographieforschung auch in eine enge Verbindung zur lokalgeschichtlichen Erziehungsforschung gebracht, die in letzter Zeit an Bedeutung gewonnen hat und ganz wesentlich von der Methode der Oral History geprägt ist. Im Mittelpunkt dieser Biographieforschung stehen nun weniger die großen Theoretiker und Persönlichkeiten als

vielmehr repräsentative Personen oder Kleingruppen des Erziehungsalltags (Böhme/Tenorth, 184).

#### 4 Konsequenzen für die Historische Musikpädagogik

Der Blick auf die beiden wichtigsten Bezugsdisziplinen der Historischen Musikpädagogik macht deutlich, daß sich in der Geschichtsforschung in inhaltlicher wie methodischer Hinsicht das Forschungsspektrum erheblich verbreitert hat und sich die verschiedenen Forschungsansätze zum Teil konkurrierend gegenüberstehen. Die Historische Musikpädagogik steht damit in mehrfacher Hinsicht vor der Qual der Wahl - jede professionell betriebene historische Forschung muß innerhalb dieses Spektrums begründete Entscheidungen treffen.

- Innerhalb der Historischen Musikpädagogik wäre eine *Diskussion und Verständigung über die Funktionen und Aufgaben der Geschichtsforschung* wünschenswert. Dabei dürfte die Frage nach dem Gegenwartsbezug historischer Forschung von zentraler Bedeutung sein. Gilt das Interesse eher dem historischen Phänomen in seiner Einmaligkeit und Besonderheit oder eher der Beantwortung überzeitlicher Fragen mit Hilfe eines (auswechselbaren) historischen Beispiels? Wird eine eher sachorientierte „neutrale“ Forschung angestrebt oder soll der Forschung eine aufklärerisch-kritische, emanzipatorische oder normsetzende Aufgabe zugewiesen werden? Mit diesen Fragestellungen verbindet sich auch die Frage nach dem zugrundeliegenden Geschichtsbild: liegt der Historischen Musikpädagogik ein teleologisches Geschichtsbild zugrunde, das die verschiedenen historischen Phänomene einer modernistischen und fortschrittsgläubigen Perspektive unterwirft und sie danach streng be- bzw. verurteilt, oder basiert sie auf einem Geschichtsbild, das in kritischer Distanz zur Gegenwart nach Alternativen sucht, das eher Diskontinuitäten, Widersprüche und Ungleichzeitigen berücksichtigt und in geschichtlichen Prozessen keine zwangsläufige Entwicklung sieht? Ideen- und ereignisgeschichtliche Forschungen werden sich mit der Frage beschäftigen müssen, welche Bedeutung bzw. Wirksamkeit den Individuen und ihren Intentionen gegenüber den strukturellen Rahmenbedingungen zukommt, wie umgekehrt strukturgeschichtliche Forschungsansätze mit ihrer Tendenz zum Determinismus klären müssen, inwieweit die durch sie bestimmten Entwicklungen als individuell beeinflussbar anzusehen sind.
- Falls sich die musikpädagogische Geschichtsforschung einer *expliziten Theorieorientierung* stellen will, ergibt sich die Frage, welche Theorien hierfür in Frage kommen. Ihre Beantwortung fällt noch schwer, aber immerhin scheint mit der Systemtheorie in der Historischen Pädagogik ein

fruchtbarer Ansatz gefunden worden zu sein. Weitere theoretische Anleihen sind u.U. aus dem Umfeld eines sozialen Kulturbegriffs und aus der Sozialisationsforschung denkbar. Aus den herangezogenen Theorien sind die Fragestellungen und die Hypothesen abzuleiten, mit ihrer Hilfe sollten die Quellenauswahl und die Begrenzung des Themas abgesichert werden. Unter dem Eindruck konstruktivistischer Kritik kann jedoch aus einer expliziten Theorieorientierung kein Objektivitätsanspruch der Forschungsergebnisse abgeleitet werden, gegenüber fiktionalen Elementen kann allenfalls ein höherer Grad an Wahrscheinlichkeit beansprucht werden. Gleichwohl erscheint die Theorieorientierung und die mit ihr verbundene Offenlegung der Erkenntnisinteressen gut geeignet, auch unter Aufgabe eines Objektivitätsanspruchs zu anerkannten und gültigen Forschungsergebnissen zu kommen.

- Eine fachimmanente musikpädagogische Geschichte kann heute als Zielvorstellung nicht mehr akzeptiert werden. Forschungsergebnisse zur Geschichte der Musikpädagogik sollten grundsätzlich nicht nur fachintern zugeordnet, sondern darüber hinaus in gesellschaftliche, politische, ökonomische, soziale und kulturelle Zusammenhänge eingebettet werden. Sicher ist in diesem Zusammenhang vor einem illusorischen Vollständigkeitsanspruch im Sinne einer „totalen Geschichte“ zu warnen, aber die zweifellos notwendige Detailforschung darf sich keineswegs verselbständigen und sich dieser Aufgabe entziehen. Die große Herausforderung liegt in einer *Verbindung von Makro- und Mikrogeschichte*, bei der die Ergebnisse nicht nur additiv nebeneinander gestellt, sondern in einen wechselseitigen Zusammenhang gebracht werden. Da dies kaum von einer Einzelperson bzw. einem Einzelprojekt leistbar ist, wäre die Bildung von Forschungsgruppen wünschenswert, wenigstens aber ein regelmäßiger Austausch zwecks enger Koordination und gegenseitiger Abstimmung.
- Das *methodische Spektrum* der Geschichtswissenschaft hat sich erheblich erweitert. Die Alternativen zur traditionellen Hermeneutik liegen dabei weniger in quantitativen als vielmehr in neuen qualitativen Forschungsansätzen. Von heutiger historischer Forschung muß daher eine bewußte und transparente Entscheidung für einen bestimmten Ansatz erwartet werden, auch und vor allem traditionelle ideen- oder ereignisgeschichtliche Ansätze bedürfen möglichst unter Abwägung der Alternativen einer eingehenden Legitimation.
- In Abhängigkeit zur methodischen Entscheidung kann bezüglich der *Darstellung von Forschungsergebnissen* zwischen wenigstens drei verschiedenen Formen gewählt werden:

1. Die Ergebnisse können synchron in einer Beschreibung festgehalten werden, entweder in systematischer Anordnung und in theoriegebundener erklärender Absicht oder aber in einer möglichst „dichten“ und detaillierten Beschreibung.
2. Sie können diachron in narrativer Form dargestellt werden, wobei die Erzählungen verschiedenen Typen (exemplarisches, kritisches oder genetisches Erzählen) als auch literarischen Kategorien (dramatisch, tragisch, romantisch, ironisch ...) zugeordnet werden können.
3. Sie können auch in der Form einer „historischen Argumentation“ dargestellt werden, die als Mischform der ersten beiden Formen anzusehen ist.

Die Historische Pädagogik hat ein breites Themenspektrum entwickelt, das auf die Historische Musikpädagogik übertragbar zu sein scheint. Die Erstellung einer *thematischen Systematik* könnte helfen, den einzelnen Forschungsprojekten die notwendige Schwerpunktsetzung zu erleichtern und Lücken bei der Erforschung bestimmter Epochen zu schließen. Als Diskussionsgrundlage soll hier ein Forschungsspektrum vorgestellt werden, das sich zwar an der Historischen Pädagogik orientiert, von dem aber angenommen wird, daß es auch musikpädagogisch zu konkretisieren ist.

- **Ideengeschichte:** Das Untersuchungsspektrum der Ideengeschichte reicht von eher pragmatisch ausgerichteten *Handlungsleitpunkten* über stärker theoretisch reflektierten *Erziehungsideen* und geordneten *Ideensystemen* bis hin zu wissenschaftlich abgesicherten *Theorien*. Es dürfte dabei mittlerweile kaum noch umstritten sein, daß in diesem Rahmen auch ihre gesellschaftliche Vermitteltheit der Entstehung, Verbreitung und Rezeption herauszuarbeiten ist. Problemgeschichtliche Studien lassen sich wohl am ehesten in diesen Bereich einordnen, sie beziehen ihre Fragestellungen aus der problembezogenen Analyse der konkreten Erziehungswirklichkeit und möchten (ideen)geschichtliche Arbeiten als Beitrag zur Lösung gegenwärtiger Aufgaben verstanden wissen. Ideologiekritische Analysen versuchen ihrer kritischen Hauptaufgabe durch die Aufdeckung von Unwahrheiten, Verschleierrungs- oder Manipulationsabsichten innerhalb pädagogischer Theorien gerecht zu werden. In den pädagogischen Diskursanalysen hat sich das Interesse von der subjektiven Theoriebildung hin zu kollektiven, strukturge-schichtlich eingebetteten Argumentationszusammenhängen verlagert. (Beispiel: Wie läßt sich die Rückkehr reformpädagogischer Ideen in den gegenwärtigen musikpädagogischen Diskurs erklären?)
- **Wissenschaftsgeschichte:** Auch in diesem Forschungsbereich werden Aspekte einer Dogmen- bzw. Paradigmen- und Methodengeschichte im Regelfall in einen sozialgeschichtlichen Kontext gestellt. Als Fragestellungen

kommen beispielsweise Differenzierungsprozesse und Gruppenbildungen innerhalb der Forschungsdisziplin, der Zusammenhang von Theoriebildung mit der Entstehung bestimmter pädagogischer Berufe oder politische Implikationen erziehungswissenschaftlicher Tätigkeiten in Betracht. (Beispiel: Inwieweit spiegeln sich in der institutionellen Ausspaltung der Musiklehrerverbände und der musikpädagogischen Forschungskreise unterschiedliche musikpädagogische, bildungspolitische und wissenschaftliche Grundpositionen?)

- **Gesellschaftsgeschichtliche Aspekte:** Der Blick auf Wechselwirkungsprozesse führt dazu, neben dem sozialgeschichtlichen Hintergrund pädagogischer Ideen und Theorien auch die Frage zu thematisieren, inwieweit in konkreten historischen Konstellationen Erziehungsprozesse für gesellschaftliche, ökonomische oder politische Entwicklungen von Bedeutung gewesen sind. Erziehungsprozesse sind in diesem Zusammenhang sowohl als Resultat wie auch als Medium oder Ursache von allgemeinen Veränderungen interpretierbar. So kann etwa nach erzieherischen Implikaten in Kategorien wie Anpassung/Integrierung, Mobilität/Modernisierung, Schichtung/Klassenbildung, Demokratisierung oder Chancenverbesserung gesucht werden. Auch bildungsökonomische Fragen nach dem Zusammenhang von Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum lassen sich in diesen Rahmen einordnen. (Beispiel: Konnte das Schulfach Musik in der DDR gegenüber den offiziellen politischen Vorgaben eine gewisse fachspezifische Autonomie aufbauen? - Welche Auswirkungen haben politisch motivierte Chancengleichheitspostulate in der Bundesrepublik auf den Musikunterricht gehabt: Nivellierung oder Differenzierung?)
- **Institutionengeschichte:** Die ältere Schulgeschichte hat ihre Fragestellungen vor allem auf den jeweils zugrundeliegenden Bildungsauftrag bezogen. Die neuere Institutionengeschichte hat sich hingegen auch den wechselseitigen Wirkungszusammenhängen zwischen Schul- und Gesellschaftssystem zugewandt und darüber hinaus auch Bildungs- und Erziehungsinstitutionen außerhalb allgemeinbildender Schulen stärker berücksichtigt. So haben sich neben der Erforschung von Schulverfassungen, Curricula, Unterrichtsmethoden oder Schüler-/Studentenströmen auch Fragen zur jeweiligen Funktion der Institutionen und zur Ausdifferenzierung erzieherischer Institutionen im ökonomischen und sozialen Kontext etabliert. (Beispiel: Inwieweit kann die Entwicklung des (Jugend-)Musikschulwesens in einen politischen Zusammenhang mit der stark intensivierten staatlichen wie privaten Jugendpflege in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gebracht werden?)
- **„Realgeschichte“** (Untersuchungen zu realen Faktoren und Prozessen in Erziehung und Ausbildung): Mit der realistischen Wende in der Erzie-

hungswissenschaft wurde dem wachsenden Bewußtsein einer Theorie-Praxis-Diskrepanz Rechnung getragen und den Fragen nach der tatsächlichen Erziehungspraxis mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Die Untersuchungen des Schullebens, des Lehrer- und Schüleralltags oder des erzieherischen Selbstverständnisses der Akteure dienten der Überprüfung der Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Aussagen und Institutionen, wobei auch nichtintendierte Wirkungen des Erziehungsprozesses herausgearbeitet wurden. Unter dieser Prämisse entstanden vermehrt lokal- und regionalgeschichtliche Studien. In der damit eng verbundenen Methodik der Oral History kann den Betroffenen dabei auch eine angemessene Mitwirkung ermöglicht werden. (Beispiel: Wie intensiv und mit welcher zeitlichen Verzögerung haben sich die musikdidaktischen Neuansätze der 1970er Jahre tatsächlich in der Unterrichtspraxis niedergeschlagen, wie haben die Schüler diese Veränderungen erlebt?)

- **Historische Sozialisationsforschung:** Mit der Historischen Sozialisationsforschung erfuhr die Historische Pädagogik die vielleicht größte Ausweitung ihres Forschungsbereiches. Erziehung wurde nur noch als ein kleiner Teil eines umfassenden Sozialisationsprozesses verstanden. Die Erforschung faktischer Sozialisationsprozesse bestimmter Kinder- und Jugendgenerationen in der jeweiligen Gesellschaftsstruktur lenkte den Blick auf weitere Sozialisationsinstanzen (z. B. Medien, peer groups) und führte zu einem Anschluß an die historische Kinder-, Jugend- u. Familienforschung. (Beispiel: Auf welche Art und Weise hat der Durchbruch der Massenmedien die musikalische Sozialisation verändert und die Musikerziehung zu Reformen gezwungen?)
- **Biographien:** Auch in der neueren Biographieforschung hat sich der historiographische Wandel in den Integrationsversuchen von quantitativer Lebenslaufforschung und phänomenologischer Biographieforschung bemerkbar gemacht. In der Historischen Musikpädagogik hat sich die Biographieforschung bisher auf die Darstellung großer Persönlichkeiten beschränkt, es fehlen aber noch Studien zu repräsentativen Kleingruppen oder Einzelpersonen aus dem musikpädagogischen Alltag. (Beispiel: Typische Karrieren eines gymnasialen Musiklehrers in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts)
- **Historisch-vergleichende Analysen:** Historische Ländervergleichsstudien sind im deutschen Sprachraum bisher nur in geringem Ausmaß betrieben worden. Mit Blick auf den europäischen Einigungsprozeß und die Globalisierung dominierender Lebensformen muß der vergleichenden Aufarbeitung nationaler und regionaler Erziehungs- und Bildungstraditionen eine große Bedeutung zugesprochen werden. (Beispiel: Sind die an einem klas-

sischen Bildungsbegriff orientierten musikdidaktischen Konzepte im europäischen Kontext eher eine Ausnahmeerscheinung oder lassen vergleichbare Konzeptionen außerhalb des deutschsprachigen Kulturraums finden?)

- **Geschlechtsspezifische Erziehungsgeschichte:** In diesem expandierenden Bereich wird vor allem der Versuch unternommen, die Forschungslücken hinsichtlich einer Frauengeschichte der Erziehung aufzuarbeiten. (Beispiel: Inwieweit hat der wesentlich fortschrittlichere Musikunterricht an höheren Mädchenschulen die Gesamtreform des Musikunterrichts beeinflusst?)

Sicherlich wird es in der Musikpädagogik kaum möglich sein, eine geschichtstheoretische Selbstreflexion in ähnlicher Intensität zu betreiben wie etwa in der allgemeinen Geschichtswissenschaft. Der wesentlich größere Forschungskreis machte es hier möglich, daß sich einzelne Historiker auf diesen Bereich spezialisierten - allerdings in gewissem Maße verbunden mit der Konsequenz, daß die Geschichtstheoretiker nicht selbst ihre Erkenntnisse in konkreten Forschungsprojekten umsetzten und viele „praktizierende“ Geschichtsforscher relativ unberührt von den theoretischen Postulaten ihre Forschungsprojekte durchführten. Dennoch hat sich die historische Forschung in den letzten Jahrzehnten zweifellos verändert, vor allem ihr Forschungsspektrum ist in methodischer wie inhaltlicher Hinsicht wesentlich differenziert worden. Eine ähnliche geschichtstheoretische Spezialisierung ist aufgrund der relativ geringen Zahl von historisch Forschenden in der musikpädagogischen Geschichtsforschung nicht zu erwarten, vielleicht auch aufgrund der angesprochenen Problematik gar nicht wünschenswert. Die vordringliche Aufgabe muß denn auch nicht unbedingt in der völligen Neuentwicklung historischer Forschungsansätze gesehen werden als vielmehr in der Aufarbeitung, Übertragung und Weiterentwicklung neuerer Ansätze aus den historischen Bezugsdisziplinen hinsichtlich musikpädagogischer Belange. Auch in einer so praxisbezogenen Wissenschaftsdisziplin wie der Musikpädagogik, in der inhaltliche und methodologische Fragen eher handlungsorientiert auf einzelne konkrete Themen und Bedürfnisse hin behandelt werden, muß wenigstens vorübergehend eine abstrahierende, systematische, von konkreten Themen und Fragestellungen zunächst enthobene wissenschaftstheoretische Selbstbestimmung möglich sein. Es wäre sehr wünschenswert, wenn dieses wichtige Vorhaben, dessen Aufgaben und Umfang in diesem Beitrag skizziert werden sollten, als eine Gemeinschaftsaufgabe der gesamten musikpädagogischen Geschichtsforschung verstanden würde.

## Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1973a): Vorwort, In: S. Abel-Struth (Hg.). Aktualität und Geschichtsbewußtsein. Mainz, 7-9. (Musikpädagogik - Forschung und Lehre, 9)
- Abel-Struth, Sigrid (1973b): Die didaktische Kategorie des Neuen als Problem musikpädagogischen Geschichtsbewußtseins. In: S. Abel-Struth (Hg.). Aktualität und Geschichtsbewußtsein. Mainz, 101-113 (Musikpädagogik - Forschung und Lehre, 9)
- Backes-Haase, Alfons (1996): Historiographie pädagogischer Theorien. Zwischen historisch-systematischer Methode und Systemtheorie. Weinheim (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 18)
- Best, Heinrich / Schröder, Wilhelm (1988): Quantitative historische Sozialforschung. In: Ch. Meier / J. Rüsen (Hg.). Historische Methode. München, 235-266 (Beiträge zur Historik, Studiengruppe Theorie der Geschichte, 5)
- Bock, Irmgard (1990): Geschichtsschreibung im Rahmen der Systematischen Pädagogik. Göttingen (Münchener Universitätschriften/ Psychologie und Pädagogik)
- Böhme, Günther/ Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt (Die Erziehungswissenschaft)
- Burguière, André (1988): Historische Anthropologie. In: J. Le Goff / R. Chartier / J. Revel (Hg.). Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der Neuen Geschichtswissenschaft. Frankfurt a. M., 62-102
- Foerster, Heinz von (1992): Entdecken oder Erfinden. Wie läßt sich Verstehen verstehen? In: Einführung in den Konstruktivismus. München/Zürich, 41-88
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: C. Geertz. Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main, 7-43
- Glaserfeld, Ernst von (1988): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: P. Watzlawick (Hg.). Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. 5. Aufl., München/Zürich, 16-38
- Glaserfeld, Ernst von (1992): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Einführung in den Konstruktivismus. München/Zürich, 9-39
- Herrmann, Ullrich (1991): Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme - Analysen - Ergebnisse. Weinheim
- Hunt, Lynn (1994): Geschichte jenseits von Gesellschaftstheorie. In: Ch. Conrad / M. Kessel (Hg.). Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Stuttgart, 98-122

- Huwendiek, Volker (1977): Erziehungsgeschichte und traditionelle Hermeneutik. In: V. Lenhart (Hg.). Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte. Wiesbaden, 50-75
- Iggers, Georg G. (1993): Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Göttingen
- Kocka, Jürgen (1975): Sozialgeschichte - Strukturgeschichte - Gesellschaftsgeschichte. In: Archiv für Sozialgeschichte 15/1975, 1-42
- Kocka, Jürgen (1984): Zurück zur Erzählung? Plädoyer für historische Argumentation. In: Geschichte und Gesellschaft 10/1984, 395-408
- Kocka, Jürgen (1986): Sozialgeschichte. Begriff - Entwicklung - Probleme. 2. erw. Aufl., Göttingen (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1434)
- Kocka, Jürgen (1988): Paradigmawechsel? Die Perspektive der „Historischen Sozialwissenschaft“. In: B. Mütter / S. Quandt (Hg.). Historie, Didaktik, Kommunikation. Wissenschaftsgeschichte und aktuelle Herausforderungen. Marburg, 65-80
- Koselleck, Reinhart (1987): Moderne Sozialgeschichte und historische Zeiten. In: P. Rossi (Hg.). Theorie der modernen Geschichtsschreibung. Frankfurt am Main, 173-190
- Lenhart, Volker (1977): Theorie und Geschichte. Zum Erkenntnisbeitrag erziehungshistorischer Forschung für die Erziehungswissenschaft. In: V. Lenhart (Hg.). Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte. Wiesbaden, 12-33
- Lenzen, Dieter (1989): Narrative Historiographie der Pädagogik bei Herwig Blankertz. In: G. Kutscha (Hg.). Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik bei Herwig Blankertz. Weinheim, 215-236 (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, 1)
- Lenzen, Dieter (1993): Zum Stand der Historiographiediskussion in Geschichtswissenschaft und Pädagogik. In: D. Lenzen (Hg.). Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim, 7-24
- Marotzki, Winfried (1996): Ideengeschichtliche und programmatische Dimensionen pädagogischer Biographieforschung. In: D. Hoffmann (Hg.). Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. 2. Aufl., Weinheim, 81-110 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 9)
- Medick, Hans (1991): Entlegene Geschichte? Sozialgeschichte im Blickpunkt der Kulturanthropologie. In: K.H. Jarausch/ J. Rüsen/ H. Schleier (Hg.). Geschichtswissenschaft vor 2000. Perspektiven der Historiographiegeschichte, Geschichtstheorie, Sozial- und Kulturgeschichte. Festschrift für Georg G. Iggers zum 65. Geburtstag. Hagen, 360-369

- Niethammer, Lutz (1989): Posthistoire. Ist die Geschichte zu Ende? Reinbek
- Nipperdey, Thomas (1968): Kulturgeschichte, Sozialgeschichte, historische Anthropologie, In: VSWG 55/1968, 145-164
- Raulff, Ulrich (1989): Vorwort Mentalitäten-Geschichte. In: U. Raulff (Hg.). Mentalitätengeschichte. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse. Berlin, 7-17
- Rüsen, Jörn (1986a): Grundlagenreflexion und Paradigmawechsel in der westdeutschen Geschichtswissenschaft. In: Geschichtsdidaktik 11/1986/4, 388-405
- Rüsen, Jörn (1986b): Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung. Göttingen
- Rüsen, Jörn (1991): Postmoderne Geschichtstheorie. In: K.H. Jarausch / J. Rüsen/ H. Schleier (Hg.). Geschichtswissenschaft vor 2000. Perspektiven der Historiographiegeschichte, Geschichtstheorie, Sozial- und Kulturgeschichte. Festschrift für G. G. Iggers zum 65. Geburtstag. Hagen, 27-48
- Ruloff, Dieter (1985): Historische Sozialforschung. Einführung und Überblick. Stuttgart (Teubner-Studienskripten, 124: Studienskripten zur Soziologie)
- Schieder, Theodor (1984): Unterschiede zwischen historischer und sozialwissenschaftlicher Methode. In: H.-U. Wehler (Hg.). Geschichte und Soziologie. 2. Aufl., Königstein/Ts., 283-304
- Schmidt, Siegfried J. (1992): Vom Text zum Literatursystem. Skizze einer konstruktivistischen (empirischen) Literaturwissenschaft. In: Einführung in den Konstruktivismus. München/Zürich, 147-166
- Schöttler, Peter (1989): Mentalitäten, Ideologien, Diskurse. Zur sozialgeschichtlichen Thematisierung der „dritten Ebene“. In: A. Lüdtkke (Hg.). Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen. Frankfurt am Main, 85-136
- Schulze, Winfried (1988): Mikrohistorie versus Makrohistorie? Anmerkungen zu einem aktuellen Thema. In: Ch. Meier/ J. Rüsen (Hg.). Historische Methode. München, 319-341 (Beiträge zur Historik, Studiengruppe „Theorie der Geschichte“, 5)
- Schulze, Winfried (1994): Vorwort. In: W. Schulze (Hg.). Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Göttingen, 6-18
- Sieder, Reinhard (1994): Sozialgeschichte auf dem Weg zu einer historischen Kulturwissenschaft? In: Geschichte und Gesellschaft 20/1994, 445-468
- Süssmuth, Hans (1984): Geschichte und Anthropologie. Wege zur Erforschung des Menschen. In: H. Süssmuth (Hg.). Historische Anthropologie. Göttingen, 5-18
- Vierhaus, Rudolf (1995): Die Rekonstruktion historischer Lebenswelten. Probleme moderner Kulturgeschichtsschreibung. In: H. Lehmann (Hg.). Wege zu einer

- neuen Kulturgeschichte. Göttingen, 7-28 (Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft, 1)
- Vovelle, Michel (1990): Die Geschichtswissenschaft und die „longue durée“. In: J. Le Goff/ R. Chartier/ J. Revel (Hg.). Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der Neuen Geschichtswissenschaft. Frankfurt a. M.: Fischer, 103-136
- Watzlawick, Paul (1988): Vorwort. In: P. Watzlawick (Hg.). Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. 5. Aufl., München/Zürich, 9-11.
- Wehler, Hans-Ulrich (1986): Sozialgeschichte und Gesellschaftsgeschichte. In: W. Schieder/ V. Sellin. Sozialgeschichte in Deutschland. Entwicklungen und Perspektiven im internationalen Zusammenhang. Bd. 1. Göttingen, 33-52
- Wehler, Hans-Ulrich (1987): Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära. München (Deutsche Gesellschaftsgeschichte, 1)
- Wehler, Hans-Ulrich (1988a): Was ist Gesellschaftsgeschichte? In: Wehler, H.-U. Aus der Geschichte lernen? München, 115-129
- Wehler, Hans-Ulrich (1988b): Alltagsgeschichte. Königsweg zu neuen Ufern oder Irrgarten der Illusionen? In: H.-U. Wehler. Aus der Geschichte lernen? München, 130-151
- White, Hayden (1994): Der historische Text als literarisches Kunstwerk. In: Ch. Conrad/ M. Kessel (Hg.). Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Stuttgart, 123-157
- Zuber, Barbara (1977): Musikpädagogik und Geschichte - Zur gegenwärtigen Diskussion. In: Forschung in der Musikerziehung, 30-51

Martin Weber Uphusener Dorfstraße 8  
28832 Achim