

Blankertz, Herwig

Geschichte der Pädagogik und Narrativität. Otto Friedrich Bollnow zum 80. Geburtstag

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 1, S. 1-9



Quellenangabe/ Reference:

Blankertz, Herwig: Geschichte der Pädagogik und Narrativität. Otto Friedrich Bollnow zum 80.

Geburtstag - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 1, S. 1-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142477

- DOI: 10.25656/01:14247

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142477>

<https://doi.org/10.25656/01:14247>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 1 – Februar 1983

I. Essay

HERWIG BLANKERTZ Geschichte der Pädagogik und Narrativität 1

II. Thema: Jugenddelinquenz

WOLFGANG HEINZ Theorie und Erklärung der Jugenddelinquenz 11

GÜNTHER KAISER Möglichkeiten der Entkriminalisierung nach dem
Jugendgerichtsgesetz im Vergleich zum Ausland 31

ARTHUR KREUZER Kinderdelinquenz und Jugendkriminalität. Umfang,
Struktur und Entwicklung 49

III. Thema: Philosophie-Unterricht

WOLFGANG FISCHER Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon
oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bil-
dung ist das Philosophieren, aber das Philosophieren ist
nicht jedermanns Sache 71

EKKEHARD MARTENS Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik 87

INGRID STIEGLER Zur Geschichte der Legitimation von Philosophie-
unterricht am Gymnasium 101

IV. Literaturberichte

HANS-JÖRG ALBRECHT Jugendkriminalität im Spiegel neuerer kriminologischer
Literatur 117

WOLFGANG SCHEIBE Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf dem Weg zur
Wissenschaftlichkeit 139

V. Besprechungen

- WOLFGANG EINSIEDLER WALTER TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht 153
- PAUL R. SWEET WILHELM VON HUMBOLDT: Kleine Schriften, Autobiographisches (Bd. V der Werke in fünf Bänden) 161
- HANS SCHEUERL WILFRIED HUBER/ALBRECHT KREBS (Hrsg.): Adolf Reichwein 1898 bis 1944 166
- Pädagogische Neuerscheinungen 171

Otto Friedrich Bollnow 80 Jahre alt

Otto Friedrich Bollnow begeht am 14. 3. 1983 seinen 80. Geburtstag. Gemeinsam mit Fritz Blättner, Josef Dolch, Wilhelm Flitner und Erich Weniger gründete er 1955 die „Zeitschrift für Pädagogik“, an deren Gestaltung er ein Vierteljahrhundert mitwirkte.

Bollnow gehört zu den bedeutenden Vertretern der an Wilhelm Dilthey orientierten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Schüler Herman Nohls, bei dem er sich 1931 habilitierte, und Eduard Sprangers, dessen Nachfolger er 1953 in Tübingen wurde, hat Bollnow die hermeneutische Methodologie weiterentwickelt und präzisiert. In freier, undogmatischer Weise stellte er eine produktive Verbindung der Pädagogik zur Existenzphilosophie her, gab Impulse für eine Anthropologie und Phänomenologie der Erziehung und erschloß problemgeschichtlich die „Pädagogik der Romantik“.

An den Universitäten in Göttingen, Gießen, Mainz und Tübingen lehrte er Pädagogik und Philosophie. Im Jahre 1976 verlieh ihm die Universität Straßburg die Würde eines Ehrendoktors.

Die „Zeitschrift für Pädagogik“ schuldet Otto Friedrich Bollnow Dank für Mitarbeit, fördernde Kritik und Ermutigung. Herausgeber und Verlag grüßen Otto Friedrich Bollnow zu seinem Ehrentag und verbinden ihren Dank mit allen guten Wünschen.

Herwig Blankertz

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WOLFGANG HEINZ: *Theorie und Erklärung der Jugenddelinquenz*

Kriminalitätstheorien sind Voraussetzung für Beschreibung, Interpretation, Erklärung und Prognose von Jugenddelinquenz. Sie besitzen deshalb für die (Jugend-)Kriminologie zentrale Bedeutung. In dem vorliegenden Beitrag werden die wichtigsten Kriminalitätstheorien aus biologischer, anthropologischer, psychiatrischer, psychoanalytischer, psychologischer, sozial-psychologischer und soziologischer Sicht vorgestellt und kritisch gewürdigt. Hierbei trägt die Darstellung der in den letzten Jahren in der angloamerikanischen Kriminologie erfolgten Verlagerung des Diskussionsschwerpunktes vom labeling approach hin zu neueren kontrolltheoretischen Erklärungsversuchen Rechnung.

GÜNTHER KAISER: *Möglichkeiten der Entkriminalisierung nach dem Jugendgerichtsgesetz im Vergleich zum Ausland*

Die rechtliche Analyse des Jugendgerichtsgesetzes zeigt, daß die geltenden Regelungen vielfältige und individualisierende Wege für Reaktionen im Bereich minderschwerer Kriminalität bieten. Der Einfluß derartiger Regelungen führt mittelbar zur Zurückdrängung der Vollstreckung freiheitsentziehender Sanktionen zugunsten der Ausdehnung ambulanter oder nur freiheitsbeschränkender Maßnahmen. Gleichwohl ist solche Handhabung nicht weniger angemessen. Die gesetzlichen Grenzen sollten allerdings nicht übermäßig ausgedehnt werden. Eine wirksamere Verbesserung kann aber erreicht werden durch Ausweitung der tatsächlich erreichbaren Sozialisationsangebote. Der präventive Nutzen solch qualitativ angereicherter Reaktionen könnte die Anstrengungen beträchtlich unterstützen, um eine vornehmlich punitive Behandlung der Jugendkriminalität zu vermeiden. Ferner verdient hervorgehoben zu werden, daß die Reichweite der Maßnahmen des Jugendkriminalrechts beide Möglichkeiten umschließt, nämlich verhältnismäßig gering eingreifende Maßnahmen unter Vermeidung von Anklage und Verurteilung zu freiheitsentziehenden Sanktionen, z. B. durch Betreuung und Überwachung verbunden mit Arbeitsauflagen. Überdies ist die Anwendung der Schadenswiedergutmachung und die weitere Ausdehnung der Strafaussetzung zur Bewährung zu empfehlen. Hingegen erscheint die Entkriminalisierung durch Anhebung der Strafmündigkeitsgrenze gegenwärtig noch nicht genügend geklärt, um die möglichen Konsequenzen und Alternativen zureichend zu überblicken.

ARTHUR KREUZER: *Kinderdelinquenz und Jugendkriminalität. Umfang, Struktur und Entwicklung*

Nach einer Begriffserklärung wird eine Übersicht zu Umfang und Struktur von Delinquenz und Kriminalität unterbreitet. Sie stützt sich auf polizeiliche Kriminalstatistiken, Verurteilten- und Strafvollzugsstatistiken sowie Dunkelfeldforschungen aus dem In- und Ausland. Wesen, Grenzen und Fehlerquellen solcher Datenquellen werden aufgezeigt. Sodann werden Wesens- und Strukturmerkmale der Delinquenz junger Menschen herausgearbeitet: motivationale Besonderheiten, erst wachsendes Unrechtsbewußtsein,

Episodenhaftigkeit, Risikobereitschaft, Enthemmung in Gruppen und durch Alkohol, Nachahmung, mindere Tatschwere, leichtere Überführbarkeit. Zuletzt wird der Meinungsstreit zum Anstieg von Jugenddelinquenz beleuchtet. Bei uns und in den meisten vergleichbaren Ländern zeichnet sich ein allmählicher, jedoch nicht dramatischer Anstieg ab.

WOLFGANG FISCHER: *Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei PLATON oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren, aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache*

In dem Beitrag wird versucht, PLATONS Überlegungen zu der von ihm behaupteten Einheit von Philosophie und Bildung in seiner Schrift ‚Politeia‘ zu interpretieren und in Beziehung zur gegenwärtigen Diskussion über den Philosophieunterricht zu bringen. Dabei spielt PLATONS Auffassung eine besondere Rolle, daß die Philosophie nicht jedermanns Sache sei. Die Interpretation kommt zu dem Ergebnis, daß diese These sich auf die systematische Beschäftigung mit Philosophie beschränkt. Sie schließt nicht aus, jeden Menschen in seinem Bildungsgang als Philosophierenden in Anspruch zu nehmen, kann aber als Warnung gelten, Philosophieren (auch nach dem „Weltbegriff“) nicht rhapsodisch und tumultuarisch (KANT) verkommen oder sich in der Verhandlung von Aktuellem und persönlichen Problemen erschöpfen zu lassen.

EKKEHARD MARTENS: *Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik*

Der Verfasser untersucht die Probleme, die beim Lernen und Lehren von Philosophie zu lösen sind, vor allem in der Schule. Vorliegende Ansätze und Antworten werden überprüft und zu eigenen Vorschlägen geführt. Nach Ansicht des Verfassers entstehen philosophische Probleme an verschiedenen Lernorten, in der Schule, in der Universität, in der Gesellschaft und im praktischen Leben. Diesen Zusammenhang erläutert der Verfasser aus der philosophischen Tradition: Von PLATONS Dialogen kann gelernt werden, daß Philosophie von und für Menschen gemacht ist, nicht die Menschen für die Philosophie. Die Unterschiede zwischen Sokratischem Dialog und dem Lernort Schule müssen berücksichtigt bleiben. Gleichwohl kommt der Verfasser zu der These, daß auch in der heutigen Schule Philosophie für Schüler gelehrt werden muß und nicht die Schüler für die Philosophie ihrer Lehrer da sind. Aber wie können wir eine humane Schule in einer inhumanen Gesellschaft praktizieren?

INGRID STEIGLER: *Zur Geschichte der Legitimation von Philosophieunterricht am Gymnasium*

Seit der Oberstufenreform 1972 kann Philosophie als Grund- und Leistungskurs gewählt werden. Dieser institutionell gesicherte Status ist in der Geschichte des Unterrichtsfaches Philosophie ganz neu. Denn bisher hatte die Philosophie nur eine randständige Position in den Lehrplänen, obwohl ihr in der Tradition gymnasialer Bildungstheorien stets eine große Bedeutung eingeräumt worden ist. Die Reformprämissen von 1972, die den Philosophie-Unterricht institutionell sichern, verneinen aber eine bildungstheoretische Sonderstellung. Die Verfasserin zeigt an der Fachgeschichte die Funktionen der Philosophie als „Bildungsfach“ für die Legitimation des grundständigen Schultyps „Gymnasium“ im gegliederten Schulwesen.

Contents and Abstracts

Essay

HERWIG BLANKERTZ: The History of Pedagogics and Narrativity	1
---	---

Topic: Juvenile Delinquency

WOLFGANG HEINZ: <i>Theories on and Explanations for Juvenile Delinquency</i>	11
--	----

Theories on criminality are prerequisite to describing, interpreting, explaining, and predicting juvenile delinquency. They are therefore the cornerstone of discussions on criminology and juvenile delinquency. This article presents and critically evaluates the most important theories on criminality from biological, anthropological, psychiatric, psychoanalytic, psychological, sociopsychological, and sociological points of view. In the past few years, the emphasis of discussion in Anglo-American criminology has shifted from the labeling approach to more recent attempts at explanation that can be theoretically verified. This is described and taken into account in this article.

GÜNTHER KAISER: <i>Possibilities of Decriminalization According to Juvenile Court Law in Germany as Compared with the Possibilities in other Countries</i>	31
--	----

Legal analysis of juvenile court law shows that the statutes offer a manifold and individualistic way of sentencing minors for minor offences. Restraint in sending juvenile delinquents to prison and expansion of the spectrum of "soft" sanctions are indirect results of this range of possible sentences. However, the expansion of "soft" sanctions is not necessarily appropriate. The legal limits should not be unduly extended. A more effective improvement can be achieved by broadening the offers actually available. The preventive benefit of such qualitatively enriched alternatives could considerably support the effort to avoid a punitive approach to juvenile delinquency. It is noteworthy that the range of juvenile penal measures includes both, i.e. less drastic measures abstaining from prosecution, and measures which are real alternatives to prison such as supervision combined with work. Moreover, it is advisable to promote the use of restitution and the suspension of juvenile imprisonment. However, it seems that decriminalization by raising the age limit of criminal responsibility has not yet been sufficiently clarified in regard to consequences and alternatives.

ARTHUR KREUZER: <i>Juvenile Delinquency and Criminality. Its Extent, Structure, and Development</i>	49
---	----

After clarifying various terms, this article presents a survey of the extent and structure of juvenile delinquency and criminality. The survey is based on police arrest rates, court statistics, and the data of correctional institutions as well as on research on unreported crimes on both a national and international level. These sources of information are analysed as to type, limitations, and flaws. Basic characteristics of juvenile delinquency are brought up; special kinds of motivation, a newly growing consciousness for wrong, passing phases, readiness to take risks, loss of inhibitions when in peer groups or under the influence of alcohol, imitation, minor seriousness of delinquent behaviour, ease of conviction. The controversy about the question of rising juvenile delinquency is outlined. Delinquency is slowly but not dramatically rising in the Federal Republic of Germany and most comparable countries.

Topic: Philosophical Instruction

WOLFGANG FISCHER: <i>On PLATO'S Ideas about Teaching and Learning Philosophy or: Philosophizing is Education Due Everyone, But Philosophizing is not for Everyone</i>	71
---	----

In this article the author tries to interpret PLATO'S ideas about the unity of philosophy and education, which PLATO claimed existed, in his treatise "Politeia", and to put them in relation to the current discussion on philosophy lessons. PLATO'S view that philosophy is not for everyone plays a special role in this. The interpretation comes to the conclusion that this thesis is confined to the systematic study of philosophy. It does not exclude calling on each human being as a philosopher in his course of education, but it might also count as a warning not to let philosophizing (also philosophizing in accordance with the Kantian cosmical conception of philosophy „Weltbegriff“) go rhapsodically and tumultuously to ruin or exhaust itself in treating actualities and personal problems.

EKKEHARDT MARTENS: <i>Practice and Theory of the Didactics of Philosophy</i>	87
--	----

In this article the author tries to find out what problems of learning and teaching philosophy there are to solve, especially at school. The author considers the existing answers and positions and offers some suggestions of his own. In his opinion, philosophical problems arise at various places of learning: at school, at the university, in society, and in everyday life. From PLATO'S dialogues we can learn that philosophy is made by and for concrete persons, rather than persons made by and for philosophy. Of course, we have to take into account the difference between Socratic dialogue and the learning situation at school. But at school, too, philosophy should be made by and for concrete students instead of the students made by and for the philosophy of their teachers. But how can we run a humane school in an inhumane society?

INGRID STIEGLER: <i>On the History of the Legitimation of Philosophical Instruction at Grammar Schools</i>	101
--	-----

Philosophy can be chosen in basic and achievement courses ever since the upper secondary stage reform of 1972. This institutionally secured status is a novelty in the history of the subject. Contrary to its marginal status in its history as a subject in the curriculum, however, philosophical instruction was and is credited with immense educational importance in the theories of education for grammar schools, while the 1972 reform denies any exceptional importance. The author examines the history of the subject in order to show functions of the "educational subject" (Bildungsfach), philosophy, for the legitimation of the basic school form "grammar school" in a differentiated educational system.

Reviews of Literature

HANS-JÖRG ALBRECHT: <i>Juvenile Delinquency in the Mirror of Recent Criminological Literature</i>	117
---	-----

WOLFGANG SCHEIBE: <i>Adult Education/Advanced Education on the Road to Attaining Scientific Character</i>	139
---	-----

Book Reviews	153
------------------------	-----

New Books	171
---------------------	-----

Vorschau

Im nächsten Heft werden Beiträge zur Rezeption der Kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft erscheinen.

Geschichte der Pädagogik und Narrativität

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW zum 80. Geburtstag

„Geschichte der Pädagogik“, „Pädagogikgeschichte“, „Historische Pädagogik“ oder „Pädagogische Geschichtsschreibung“ sind Begriffe mit nicht eindeutig bestimmtem Sinngehalt. Aber ungeachtet einiger wissenschaftstheoretischer Festlegungen, über die kein allgemeiner Konsens besteht, darf man davon ausgehen, daß der Gesamtkomplex pädagogischer Theorien und erzieherischer Praxis als Teil eines Kulturzusammenhanges verstanden wird. Alle Zeichen der historischen Stunde dieses Kulturzusammenhanges kommen auch der „Pädagogik“ im weitesten Sinne des Wortes zu. So darf die Frage nach dem Verhältnis von historischer Tatbestandserfassung und Erzählbarkeit unmittelbar aufgegriffen und auf die Pädagogik bezogen werden.

Einer der ersten bedeutenden Autoren der deutschsprachigen pädagogischen Geschichtsschreibung war der Heidelberger Theologieprofessor SCHWARZ. Er bemerkte in seiner 1813 erschienenen „Geschichte der Erziehung“, daß die Darstellung der historischen Entwicklung immer nur den Ausschnitt, der sich auf Urkunden und andere schriftliche Quellen stützen kann, treffe und dabei auch noch eine ganz bestimmte Auswahl darstelle, während dasjenige darzustellen, „was in der Erziehung selbst geschehen“ sei, eine „vollends unauflösbare Aufgabe“ bleibe (SCHWARZ 1813, S. 5). Die Schwierigkeit sah SCHWARZ nicht nur in der Datenbeschaffung zum erzieherischen Verhalten von Menschen früherer Zeiten, sondern auch in der Zurechnung der Folgen, die unerläßlich vorgenommen werden müsse, wenn man die Wirkungen der Generationen aufeinander erzählen wolle. Eine Beschränkung auf die gut zu dokumentierende Institutionengeschichte war damit nahegelegt, wenn auch SCHWARZ das nicht so deutlich gesagt hat. Tatsächlich ist die Geschichte des Unterrichtswesens in der Folge zu einem wichtigen Teil der pädagogischen Geschichtsschreibung geworden. Ein halbes Jahrhundert nach SCHWARZ setzte FRIEDRICH PAULSEN der Schulgeschichtsschreibung einen Maßstab, der bis heute gültig geblieben ist: Die „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ (1885) war ein Markstein, von dem alle Nachfolger gelernt haben. An PAULSENS Werk haben sich zahlreiche Bücher zur Geschichte des Gymnasiums, der Grund- und Volksschule, der mittleren Schulen, der Berufsausbildung in Betrieben und Schulen, ebenso zeitlich bzw. regional begrenzte Untersuchungen zur Schulentwicklung im Spiegel der Spannungen zwischen den verschiedenen Schulformen und Schulstufen angeschlossen.

Indessen: Schulentwicklung ist nur darzustellen im Kontext der politischen und ökonomischen Entwicklung sowie deren Verhältnis zu pädagogischen Absichten, Hoffnungen und Befürchtungen. Daher steht Schulgeschichte immer auch im Banne einer Geschichte des pädagogischen Denkens, ebenso wie umgekehrt die Theorie- und Ideengeschichte vielfach mit der Geschichte der pädagogischen Institutionen verknüpft ist. ERICH WENIGER hat zu begründen versucht, warum fast jede Geschichte der Pädagogik die Schulentwicklung einbezieht: nicht einfach deshalb, weil sie so gut zu dokumentieren ist, sondern weil Institutionen oftmals erst einer Problematisierung der unbefragt gültigen

Formen der Erziehung folgen und gerade darum ihrerseits einer ausdrücklichen Rechtfertigung bedürfen (WENIGER 1936). Treibt der Legitimationsdruck die institutionalisierte Erziehung zur Herausbildung von pädagogischen Theorien, so ist deren Genese nicht ohne diesen Rückbezug auf Institutionen und „Ämter“ verständlich zu machen. Der hier angedeutete Zusammenhang zwischen Theorie- und Institutionengeschichte ist an PAULSENS Schulgeschichte zu belegen: der zweite Band trägt den Untertitel „Der gelehrte Unterricht im Zeichen des Neuhumanismus“. PAULSEN führte den Begriff „Neuhumanismus“ überhaupt erst ein und drückte so von der Schulgeschichte her einer ganzen Epoche der Pädagogik als einer Epoche des griechisch orientierten Humanismus und der Deutschen Klassik nachträglich den Namen auf, der heute in keiner Geschichte der Pädagogik fehlt, obwohl Institutionen und pädagogisches Denken dieser Zeit nur partiell neuhumanistisch waren.

SCHWARZ hatte, als er 1813 seine Geschichte der Erziehung auf einzelne Aspekte beschränkte, den Grund solcher Beschränkung in der schwierigen Datenlage gesehen. Heute wissen wir über die Vergangenheit der Erziehung ebenso wie über das frühere pädagogische Denken mehr als SCHWARZ. Aber die Möglichkeit, alles das, was SCHWARZ vorgeschwebt haben mag, zu erzählen, ist nicht besser geworden, eher könnte man sogar das Gegenteil konstatieren. Denn die Sicherung von immer mehr geschichtlichem Wissen hat zunächst einmal einen Differenzierungsprozeß von Teildisziplinen der Historischen Pädagogik eingeleitet, von dem keine integrierenden, narrativen Impulse stimuliert worden sind. Ein hervorragendes Beispiel dafür ist das von der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT geförderte Qualifikationskrisenprojekt, das in Bochum von der Forschungsgruppe um DETLEF K. MÜLLER (1977 a, b) und in Göttingen von der Gruppe um HANS GEORG HERRLITZ (1977) betrieben wird. Hier sind die Methoden der modernen Sozialwissenschaften, die Instrumente der Bildungsökonomie, der Statistik, der Berechnung des relativen Schulbesuchs und der Sozialschichtenanalyse sehr konsequent auf die Schulentwicklung angewandt worden. Ausgelöst wurde diese Ursachenanalyse der Qualifikationskrise während der 80er Jahre des 19. Jahrhunderts nun nicht etwa durch eine Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen schulpolitischen Kämpfen oder mit den übergreifenden bildungstheoretischen Legitimationsversuchen, sondern durch eine heute aktuelle Betrachtungsweise, die damals unbekannt war, nämlich durch eine Diskussion des Kurvenverlaufes der quantitativen Beteiligung der verschiedenen Sozialschichten an höheren Bildungswegen, konkret also durch die Frage, wie die Rücknahme der Bildungsexpansion vor etwa einem Jahrhundert zu erklären sei. Die Resultate dieser Zugriffsweise sind beeindruckend: Weite Strecken der Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts müssen neu gedeutet werden. Denn MÜLLER konnte zeigen, daß das Gymnasium in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts einen gesamtshulartigen Charakter hatte und daß sich das vertikale, dreigliedrige System allgemeinbildender Schulen erst gegen Ende des Jahrhunderts durchsetzte. Weiter konnte gezeigt werden, daß die maßgebliche Argumentationsfigur gegen den Gesamtschulcharakter des Gymnasiums nicht etwa *Leistungsschwäche*, sondern übermäßiger *Leistungsdruck* war; und erst die Qualifikationskrisen-Forschung konnte plausibel machen, inwiefern sowohl „Überfüllung“ des weiterführenden Bildungswesens als auch „Überbürdung“ der Schüler von denselben Bildungspolitikern ohne immanenten Widerspruch beanstandet werden konnte. Von da aus gelang es dann auch, die in den gleichen Zeitraum fallende Änderung der Schulfinanzierung in einen Zusam-

menhang zu bringen mit der Umstellung von der Leistungsselektion *innerhalb* des Gymnasiums auf die soziale Selektion *vor* Schuleintritt. Die Rolle, die in diesem Prozeß den von PAULSEN so plastisch beschriebenen, in seiner objektiven Funktion aber nur zum Teil erfaßten Kampf um das Gymnasialmonopol zukam, konnte neu erörtert werden. Schließlich ergaben sich auf diese Weise auch noch Einsichten in die Mechanismen der „Übersteuerung“ im administrativen Krisenmanagement, die dann von der Überfüllung in den Fehlbedarf führten und von da aus fast zwangsläufig in die nächste Qualifikationskrise (HERRLITZ et al. 1977).

DETLEF K. MÜLLER hat in seinem für die angezeigte Neuorientierung der Schulgeschichtsschreibung des späten 19. Jahrhunderts bahnbrechenden Werk (MÜLLER 1977) das erforderliche Material bereitgestellt. Zugleich ist gerade dieses Buch auch ein Beleg für das soviel schwieriger gewordene Erzählen. Es ist ein unkommunikatives Buch, welches dem Leser zwar eine immense Fundgrube von Einzelaspekten darbietet, aber das in ihm enthaltene Daten- und Tabellenarsenal nicht einmal annähernd ausschöpft. Was aber ist das einigende Band? Diese Fragestellung ist zunächst allein auf die *Schulgeschichte* gerichtet, weil MÜLLER mit seiner sozialgeschichtlichen Methode ja nur die Schulgeschichte (und noch dazu in einem begrenzten Zeitraum des 19. Jahrhunderts) behandelt hat und dafür schon fast soviel Platz benötigt, wie PAULSEN für die gesamte Geschichte des gelehrten Unterrichts. Aber es ist nicht oder jedenfalls nicht primär ein quantitatives Problem. HERRLITZ hat gezeigt, daß sogar in Taschenbuchform die Ergebnisse der so angelegten Forschungsrichtung in eine Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart eingetragen werden können (HERRLITZ et al. 1981). Aber dieses Taschenbuch nennt sich selbst – ich meine mit Recht – eine „Einführung“. Es handelt sich um eine Einführung in die Schulgeschichtsforschung zu vielen Teilaspekten, nicht aber wird hier im eigentlichen Sinne des Wortes Schulgeschichte selbst erzählt. Zum Vergleich verweise ich noch einmal auf PAULSEN. Er veröffentlichte 1906 ein dem Taschenbuch vergleichbares Bändchen zur Geschichte des deutschen Bildungswesens, im gleichen Format und mit 192 Seiten exakt im gleichen Umfang wie HERRLITZ' Buch von 1981. Aber PAULSEN erzählte auf diesem Raum die Schulgeschichte über einen Zeitraum von mehr als tausend Jahren, mit vielen Verknüpfungen zur Theoriegeschichte und kam am Ende mit ganzen 38 Literaturverweisen aus – bei HERRLITZ sind es, für nur 180 Jahre, 204 Titel! PAULSEN „erzählte“, d. h. der Leser hatte nach der Lektüre von 192 Seiten den Zusammenhang einer kulturellen und pädagogischen Entwicklung im Bewußtsein. Als ein am Bildungswesen interessierter Laie konnte er mit dem ihm von PAULSEN vermittelten Horizont von Wissen und Urteil zufriedengestellt sein – nicht unbedingt in dem Sinne, daß er PAULSENS schulpolitische Optionen, die umstritten waren, teilte, wohl aber in dem Sinne, daß er sich historisch weit genug informiert glauben konnte, um die eigene Stellung zu aktuellen Problemen begründet in die Schulentwicklung einordnen zu können. Ein heutiger Leser von HERRLITZ hingegen weiß vor allem, daß er historisch *nichts* weiß, daß er viele dickleibige Werke studieren sollte, müßte, wenn ... ja, zu welchem Ziel eigentlich?

Die so zugespitzte Frage betrifft im Kern natürlich nicht nur die Schulgeschichte oder eine die Schulgeschichte einschließende Geschichte der Pädagogik, sondern unser Verhältnis zur Geschichte überhaupt. Geschichte, so hatte schon FRIEDRICH NIETZSCHE konstatiert, muß aus ihrer Herkunft auf mögliche Zukunft hin ausgelegt werden dürfen. Eine geschichtliche Bildung hingegen, die, wie der Historismus, für wissenschaftlich nur hält, „wie

es eigentlich gewesen“ (RANKE) sei, macht den Menschen zum „wandelnden Enzyklopädisten“ und zur „schwachen Persönlichkeit“ (NIETZSCHE 1874).

Wieviel Historie, so müßte nach NIETZSCHE gefragt werden, kann der Mensch aushalten, ohne als aktive, gestalterische Kraft abdanken zu müssen? Seine Antwort lautet: Nur soviel Historie könne der Mensch aushalten, wie diese dem Leben diene. NIETZSCHE verstand diese Wendung als Kritik des historischen Bewußtseins, weil er unterstellte, dieses Bewußtsein nötige den Menschen, sich in viele wechselnde Horizonte zu versetzen, sich also von den eigenen Aufgaben abzuwenden. Tatsächlich aber verfügt gerade derjenige, der die Standortgebundenheit seiner Betrachtungsweise verdrängt, über keinen oder einen nur unbegriffenen historischen Horizont. NIETZSCHES Behauptung von einem Nachteil der Historie für das Leben trifft allein dann zu, wenn, wie HANS-GEORG GADAMER gezeigt hat, das historische Bewußtsein sich selbst mit der Methodologie der Geschichtswissenschaft verwechselt (GADAMER 1960, S. 289). Das aber ist heute in einem viel höheren Maße als zu der Zeit NIETZSCHES der Fall, weil die Geschichtsschreibung sich von aller Philosophie der Geschichte löste. Mit dem Verzicht auf metaphysische Spekulationen über Sinn und Ziel der Geschichte, die im Licht der modernen Wissenschaften vom Menschen nicht mehr zu halten waren, hat sich dann Stück für Stück auch die Idee des geschichtlichen Zusammenhangs verflüchtigt. Deshalb stößt die Kritik, der der gegenwärtige Geschichtsunterricht an unseren Schulen ausgesetzt ist, weil er chronologische Kontinuität nicht mehr konsequent festhalte, ins Leere. Denn welchen Sinn hat die Wahrung der Kontinuität, wenn erzählte Geschichte keinem Telos mehr folgen darf?

Diese auf den Geschichtsunterricht bezogene Frage hängt ursächlich mit dem Problem der *Geschichtsschreibung* zusammen und insofern trägt die Analyse auch etwas zur Klärung der Schwierigkeiten bei, die sich einer Geschichte der Pädagogik stellen. Denn es handelt sich nicht um einen innerdidaktischen oder schulpädagogischen Konflikt, sondern um die noch ungelöste Spannung zwischen der Anwendung nomologischer, sozialwissenschaftlicher Erklärungspotentiale auf die Geschichte einerseits und dem Narrativen, an das Mysterium der Einmaligkeit, d.h. der punktuellen Unwiederholbarkeit gebundene Element aller Geschichte andererseits (vgl. FABER 1978; KOCKA/NIPPERDEY 1979). Nun sind die angedeuteten Folgen für den Geschichtsunterricht nicht etwa durch wissenschaftstheoretische oder geschichtsmethodologische Kontroversen und deren Übertragung auf die Didaktik entstanden, sondern dadurch, daß die Vertreter der Geschichtswissenschaft es faktisch eingestellt haben, Geschichte zu *erzählen*. Im 19. Jahrhundert, aber auch noch im beginnenden 20., war es selbstverständlich, daß ein Professor der Geschichte den Gesamtzusammenhang einer deutschen Geschichte, wenn nicht einer Weltgeschichte vortrug. Viele von ihnen publizierten solche Darstellungen; wichtiger aber war, daß der Professor der Geschichte nicht nur ein Erforscher einzelner historischer Vorgänge war, sondern ein Lehrer, der durch seine Erzählung das Volk mit sich selbst und seinem Geschick, mit der eigenen Vergangenheit und, da diese aus der Betroffenheit der jeweiligen Gegenwart erfaßt war, mit den Aufgaben der Zukunft konfrontierte. Der angehende Schullehrer des Faches Geschichte lernte auf der Universität eben in erster Linie eine Sicht der Geschichte kennen, die er als Erzählung weitergeben konnte. Quellenlektüre und Quellenkritik dienten ihm dazu, die Herausbildung eines wissenschaftlich gesicherten historischen Urteils kennenzulernen und demgemäß die Ergebnisse

der Forschung als Beglaubigung der Erzählung verstehen und nutzen zu können, nicht aber sie mit *der* Geschichte zu verwechseln.

Nun wäre es kurzschlüssig, einfach die „Erzählung“ zurückzufordern, so als ob es sich nur um einen Willensentschluß handelte. Selbst der Historiker HERMANN HEIMPEL, der ein großer, ja glanzvoller Erzähler war, warnte 1953 in einer Rede über die Möglichkeiten einer Deutschen Geschichte nach der faschistischen Barbarei „vor der Gefährlichkeit aller pragmatischen Erzählungen“, der „oft mißbrauchten literarischen Kunst des Historikers“. Ungeachtet dieser Warnung forderte HEIMPEL den Mut zur Erzählung, den er definierte als „die Fähigkeit, das Richtige zu erzählen, nämlich das Erzählenswerte aufzufinden“. Und er war zuversichtlich, daß sich mit dieser Fähigkeit auch die „Schönheit der Sprache“ einstelle, „während falsche Auswahl des Erzählten die Sprache ihren Dienst versagen“ lasse (HEIMPEL 1954, S. 180f.). Allerdings hat HEIMPEL trotz dieser Zuversicht das Problem, wie die Deutsche Geschichte noch einmal neu zu erzählen sei – und das hieß für ihn, daß sie mit sich selbst ins Gericht gehen und zugleich mit sich selbst versöhnen müsse – nur umkreist und in den deutenden Kategorien „Verfrühung/Überanstrengung/Verspätung“ umschrieben, nicht aber ausgeführt.

Die drei deutenden Kategorien, die HEIMPEL für eine neu zu schreibende Deutsche Geschichte anbot, verweisen auf die Betroffenheit des deutschen Historikers nach zwei verlorenen Weltkriegen, rücken also das Prinzip der Wirkungsgeschichte für die Herausbildung der Fragen an die Geschichte in den Blickpunkt des Interesses. Tatsächlich ist das historische Bewußtsein nie allein an die geschichtlichen Vorgänge, Ereignisse und überlieferten Werke gebunden, sondern immer auch an die Wirkungen, die von ihnen ausgingen, und zwar ausgezogen bis zur jeweiligen Gegenwart. Eben darum muß die Geschichte von jeder Generation wieder erarbeitet, nicht nur fortgeschrieben, sondern als Ganzes neu erzählt werden, soll sie lebendig bleiben. Dieses Prinzip der Wirkungsgeschichte hat GADAMER im Rahmen seiner philosophischen Hermeneutik umfassend begründet. Er hat dabei der überlieferten, oft mißdeuteten Philologen-Maxime, einen Text besser verstehen zu sollen als der Autor selbst, den produktiven Sinn angewiesen: Die Überlieferung ist immer und zwar notwendigerweise in einem jedenfalls anderen Sinn zu interpretieren als Dokumente und Zeugnisse es von sich aus verlangen. Denn der Historiker ist nicht deren Adressat, vielmehr weiß er sich von diesem in sehr spezifischer Weise unterschieden. Gerade aus dieser Differenz zieht der Historiker die Möglichkeit, mehr und anderes aus den Zeugnissen zu entnehmen als diese von sich aus anbieten, die Möglichkeit also, den Gehalt der Zeugnisse mit dem Vorteil der historischen Distanz zu entschlüsseln. Dazu bedarf es keiner intellektuellen Überlegenheit, ja nicht einmal einer Ebenbürtigkeit des Interpreten mit dem Schöpfer der Zeugnisse, sondern der Öffnung gegenüber deren Geltungsanspruch und Wirkungslinien unter der Kategorie der Identifikation mit dem Geschehenen als der eigenen Geschichte (GADAMER 1960, S. 280). Als Leser begreifen wir diesen Zusammenhang intuitiv. Wir lesen die gelungene Erzählung auch dann, wenn sie „veraltet“ ist, lieber als die dem neuesten Stand der Forschung entsprechenden Analysen, denen das narrative Element fehlt. So finden in der allgemeinen Geschichte beispielsweise RANKE, DROYSEN und MOMMSEN, in der Schulgeschichte PAULSEN nach wie vor ihr Publikum. Aber gerade die anhaltende Beliebtheit der Historiker des vergangenen Jahrhundert legt die Frage nahe, warum wir die Geschichte nicht mehr in einer den Signaturen unserer Zeit entsprechenden Form erzählen.

Ich nenne für diese Schwierigkeit vier Gründe, die ich unter dem Aspekt von Geschichtsschreibung überhaupt und dem einer pädagogischen Geschichtsschreibung im besonderen erläutere: Identifikation/Narrativität/Komplexität/Deutungskategorien.

(1) *Identifikation*: Es gibt eine spezifische Schwierigkeit für die deutsche Geschichtsschreibung, weil das ehemals Selbstverständliche, die Identifikation mit dem Erbe der Väter, den Deutschen problematisch geworden ist. Einerseits hat die Herrschaft des Nationalsozialismus die moralische Integrität der nationalen Überlieferung tief beschädigt, andererseits erschwerte es die als Kriegsfolge eingetretene Spaltung in zwei deutsche Staaten, den Standort der Betroffenheit unbefangen einzunehmen. Ich sehe in diesem Sachverhalt den Grund dafür, daß HEIMPEL zwar noch die Gesichtspunkte für eine nach der faschistischen Katastrophe zu schreibenden deutschen Geschichte entwickeln konnte, diese Geschichte aber nur in einzelnen Bildern illustrierte und nicht als durchlaufenden Zusammenhang erzählte. In der pädagogischen Geschichtsschreibung ist diese Schwierigkeit exemplarisch an der Behandlung von pädagogischen Theorien und erzieherischer Praxis während des Dritten Reiches abzulesen. Die in der Bundesrepublik seit 1950 erschienenen Pädagogikgeschichten schweigen entweder über die NS-Zeit oder aber sie dämonisieren und isolieren die NS-Pädagogik als eine Un-Pädagogik, die keinen Zusammenhang zu dem, was vorausgegangen war, aufweist, und auch gegenüber dem Nachfolgenden stumm bleibt, es sei denn, daß im Sinne des Totalitarismustheorems Vergleiche zur DDR gezogen werden. Die in der DDR erschienenen Geschichten der Pädagogik hingegen behandeln die NS-Pädagogik aus einem negativ bewerteten Kontinuum von Kapitalismus und Militarismus, welches geradezu in die Bundesrepublik (und damit in den Antikommunismus) hineinführt, während für die DDR-Pädagogik im Sinne des „nationalen Erbes“ eine Traditionslinie zur fortschrittlichen und humanistischen bürgerlichen Pädagogik rekonstruiert wird. Diese Feststellung besagt nicht, daß es keine gründlichen, wissenschaftlich vertretbaren und interessanten Detail-Untersuchungen zur NS-Pädagogik gäbe. Das Gegenteil ist der Fall. Aber der Ertrag dieser Arbeiten ist nur unzureichend in die pädagogische Geschichtsschreibung als Darstellung des Gesamtzusammenhangs eingegangen. Dieser Mangel wird fortbestehen, solange der Historiker unschlüssig ist, ob er von einem geschichtlich postulierten, faktisch aber rein fiktiven „gesamtdeutschen“ Standpunkt aus zu erzählen habe oder ob er die Bundesrepublik als den Bezugspunkt seiner Betroffenheit eingestehen dürfe und solle. Ist die Bundesrepublik als die Gegenwart, von der aus und auf die hin die Deutsche Geschichte erzählt wird, angenommen, so könnte das letzte Kapitel einer Pädagogikgeschichte „von Weimar nach Bonn“ überschrieben sein, schulgeschichtlich konkretisiert etwa „vom Weimarer Schulkompromiß bis zum Strukturplan des Deutschen Bildungsrates“ (BLANKERTZ 1982, S. 231 ff.).

(2) *Narrativität*: Die zweite Schwierigkeit ist nicht auf die deutsche Geschichtsschreibung beschränkt, sondern hängt mit den internationalen Tendenzen der Wissenschaftsentwicklung zusammen. Frühere Historiker haben den Zusammenhang der Ereignisse, von denen sie berichteten, im wesentlichen im Rückgriff auf ihre allgemeine menschliche Umgangserfahrung erklärt. Nur wenig Bereiche erforderten einen speziellen fachwissenschaftlichen Sachverstand, so etwa einen juristischen für die Verfassungsgeschichte oder einen ökonomischen für die Wirtschaftsgeschichte. Aber daraus folgte keine Einschränkung des erzählenden Prinzips. Denn einerseits waren diese Bereiche verhältnismäßig leicht als subsidiäre Nebenlinien vom Hauptstrang der erzählenden Geschichte abzutrennen,

andererseits konnten deren Resultate, weil nach dem gleichen Prinzip gewonnen, übernommen, als Beglaubigung oder Korrektur des Behaupteten eingefügt werden. Ganz andere Folgen aber stellen sich ein, wenn die geschichtlichen Ereignisse aufgrund der in den sozialen Systemen und in der menschlichen Interaktion enthaltenen Gesetzmäßigkeiten gedeutet und somit auch theoretisch erklärt werden können. Mit dem Geheimnis des Einmaligen in der Geschichte ist es dahin. Der Historiker muß ein versierter Sozialwissenschaftler sein, will er sich nicht mit Naivitäten lächerlich machen. Indessen erdrückt ein Übermaß theoretisch erklärender, nomologischer Elemente die Erzählung, die das Bedeutsame gerade aus der Unwiederholbarkeit, aus der Nicht-Ableitbarkeit schöpft. Deshalb lassen die sozialwissenschaftlichen Erklärungsangebote das Erzählen so schwierig werden. Aber erzählte Geschichte hört, wie HERMANN LÜBBE einmal gesagt hat, nicht deshalb auf, erzählte Geschichte zu sein, weil sie theoretische Elemente enthält (LÜBBE 1973, S. 550). Diese Einsicht gilt ohne Einschränkung ebenso für eine Pädagogikgeschichte. PAULSEN konnte die Geschichte des Bildungswesens auch darum so flüssig erzählen, weil er von gesetzmäßigen Beziehungen zwischen Sozialstruktur und Schulsystem nur wenig wußte. Zwar war PAULSEN die Rede von „Gesetzen“ nicht fremd. Er selbst formulierte ein „Gesetz“, welches dann unter seinem Namen in die Schulgeschichte eingegangen ist, nämlich daß die Schule keine eigene Entwicklung habe, daß sie der Kulturentwicklung nachfolge mit einem Abstand von etwa einem Menschenalter – werde der Abstand größer, so ertöne der Ruf nach Reformen: Anpassung veralteter Formen und Inhalte der Erziehung an eine veränderte Wirklichkeit (PAULSEN 1906, Vorwort). Aber dieses „PAULSENSCHE Gesetz“ war nichts anderes als eine Plausibilitätserwägung; es hatte nichts von einer nomologischen Hypothese an sich. Dementsprechend unberührt blieb die Geltung der von PAULSEN erzählten Schulgeschichte auch dann, wenn Ausnahmen vom Gesetz, etwa in Gestalt des erzieherischen Vorgriffs auf das Kommende, nachgewiesen wurden. Historische Schulforschungen mit voll angewandtem sozialwissenschaftlichen Instrumentarium – etwa in der Art, wie sie D. K. MÜLLER betreibt – vertragen keine Einschränkungen bzw. nur solche, die ihrerseits aufgrund nomologischer Hypothesen gewonnen sind und als die beweiskräftigeren erscheinen. Verwendet der Schulgeschichtsschreiber die Ergebnisse nomologisch orientierter Forschung für seine Erzählung partiell und ohne dabei die Narrativität des Ganzen aufzuheben, so behandelt er die Quellen seiner Kenntnis systemwidrig; ignoriert er sie, so verfehlt er den Stand der Forschung und ist antiquiert; verläßt er sich aber allein auf diese Resultate, so bekommt er keine Erzählung zustande, sondern nur einen Forschungsbericht.

(3) *Komplexität*: Das Problem wird aber noch schwieriger, wenn erzählte Geschichte nicht auf die Schule beschränkt bleibt, sondern auf den Gesamtzusammenhang der Pädagogik ausgedehnt wird. Denn die sozialwissenschaftlich instrumentierte Schulgeschichtsforschung gewinnt ihre methodologische Stärke durch eine Reduktion der Betrachtung auf die sozialschichtspezifische Inanspruchnahme von Bildungswegen, auf die gesellschaftlich bedingten Rekrutierungsmechanismen für Bildungswege und auf das sozialtechnologische Krisenmanagement der Kultusverwaltungen. Darin ist, zumindest implizit, eine Ideologiekritik an wichtigen Bestandteilen der in der jeweiligen Zeit vorherrschend gewesenen erziehungstheoretischen und schulpädagogischen Kontroversen enthalten. In einer erzählten Geschichte der Pädagogik können diese Kontroversen aber nicht nur ideologiekritisch behandelt, sondern müssen auch in ihrem Eigenanspruch

ernstgenommen werden. Daraus folgt nicht, eine Geschichte der Pädagogik, die die im europäischen Traditionszusammenhang herausgearbeitete und von ROUSSEAU auf den Begriff gebrachte Eigenstruktur der Erziehung festhalten und betonen will, müsse sich blind machen gegenüber der Funktion des Bildungswesens als Verteilungsschlüssel von Berufs- und Lebenschancen, aber sie darf sich auch nicht auf den Horizont einer Soziologie der Erziehung reduzieren lassen. Nicht die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung zwischen Geschichtswissenschaft und Soziologie bzw. die zwischen den verschiedenen Auffassungen über eine Wissenschaft von der Erziehung nimmt der pädagogischen Geschichtsschreibung den Atem, wohl aber der faktische Einbruch der sozialwissenschaftlichen Methode in die historische Forschung. Hatte SCHWARZ 1813 resigniert, eine Geschichte der Pädagogik im umfassenden Sinne des Wortes zu schreiben, weil er zu wenig wußte, so resultiert die heutige Lähmung für die Erzählung aus mangelnder Gestaltungskraft angesichts der *Fülle* des historischen Wissens.

(4) *Deutungskategorien*: Die Möglichkeit, Geschichte der Pädagogik zu erzählen, ist offensichtlich abhängig von der Überwindung der Hemmschwellen, die von mir schlagwortartig mit Identifikation, Narrativität und Komplexität bezeichnet wurden. Keine der drei Schwellen scheint unüberwindlich, alle drei verweisen auf die die Erzählung strukturierenden und ihr die überlegene Kraft der Entschlüsselung des Vergangenen verleihenden Deutungskategorien. Gibt unsere Zeit solche Kategorien frei? Ich bin meiner Antwort nicht ganz sicher. Wenn ich sie auf den Zeitraum von der Aufklärung bis zur Gegenwart begrenzen darf, versuche ich es mit „Institutionalisierung“, „Verwissenschaftlichung“ und „Sinnkrise“.

Die Kategorie der Institutionalisierung thematisiert die Entstehungsgeschichte des umfassenden Systems öffentlicher Bildungseinrichtungen, welches die Jugend in einem vom Erwachsenenleben relativ abgetrennten „Schonraum“ auf eben dieses Leben vorbereiten soll. Die Trennung von Erziehung und Leben der Erwachsenen wurde bewirkt durch die technisch-wissenschaftliche Zivilisation, die seit dem Zeitalter der Aufklärung eine die Welt von Grund auf verändernden Siegeszug antrat. Aber zu dem Zeitpunkt, da die Institutionalisierung der Erziehung bis an die Schwelle des Berufseintritts für alle Jugendlichen lückenlos durchgesetzt ist, hat die technische Entwicklung das Bildungswesen eingeholt. Das Bildungswesen produziert Anomien, die seine pädagogische Qualität beschädigen, radikale Schulkritik und naive Anti-Pädagogik auf den Plan rufen. Die Institutionalisierung war für die Pädagogik zugleich der Weg ihrer Verwissenschaftlichung und verweist damit auf eine zweite Deutungskategorie. Das Interesse an technisch verwertbaren Handlungsanweisungen für die gesellschaftliche Funktionalisierung von Erziehung, Schule und Berufsausbildung trieb den Szientismus an. Mit einem Seitenblick auf die Nachbardisziplinen hat die Pädagogik inhaltlich ihre Wandlung von einer Geisteswissenschaft zu einer Sozialwissenschaft und methodologisch von einer interpretierenden zu einer konstruierenden Disziplin befördert. Dabei hielt die Geschichte der Pädagogik potentiell gegenwärtig, was sich für die aufklärerisch begründete Wissenschaft in anderen Arbeitsfeldern längst als Tatbestand erwiesen hatte: In technologischer Entfaltung tendiert Wissenschaft dazu, das eigene Motiv zu verlieren. Das aber ist Ausdruck einer Sinnkrise und konstituiert damit eine dritte Deutungskategorie. Motiv und Thema der Pädagogik ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand von Unmündigkeit antrifft. Erziehung muß diesen Zustand verändern, aber gewiß nicht

beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen. Die Geschichte der europäischen Pädagogik läßt sich deuten als ein Ringen um diesen Maßstab. In diesem Ringen rekonstruiert sie die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d. h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst. Das Ganze der Pädagogik enthält insofern einen szientistisch nicht einzuholenden Sinn. Dieser Sinn ist eine in der europäischen Bildungstradition aufgehobene Realität. Darum darf die Pädagogik trotz des durch ihre Geschichte herausgearbeiteten und nicht mehr zurückzunehmenden szientistischen Votums für die Wissenschaft der technischen Zivilisation nicht im Szientismus aufgehen, ist vielmehr um ihrer kritischen Funktion willen auch an die Überlieferung von Philosophie und Umgangsweisheit rückgebunden.

Diese postulative Feststellung bleibt notwendig abstrakt. Vergegenwärtigen läßt sie sich nur in der Erzählung. Erzählte Geschichte der Pädagogik und Sinnkrise der Erziehung sind in umgekehrt proportionaler Stärke aufeinander bezogen.

Literatur

- BLANKERTZ, HERWIG: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar² 1982.
- FABER, KARL-GEORG: Theorie der Geschichtswissenschaft. München⁴ 1978.
- GADAMER, HANS-GEORG: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1960.
- HEIMPPEL, HERMANN: Entwurf einer Deutschen Geschichte. In: Ders.: Der Mensch in seiner Gegenwart. Göttingen 1954, S. 162–195.
- HERRLITZ, HANS-GEORG/TITZE, HARTMUT: Überfüllung als bildungspolitische Strategie. Zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870–1914. In: HERMANN, ULRICH (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Weinheim 1977, S. 348–370.
- HERRLITZ, HANS-GEORG/HOPF, WULF/TITZE, HARTMUT: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein 1981.
- KOCKA, JÜRGEN/NIPPERDEY, THOMAS (Hrsg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte. (= Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik, Bd. 3). München 1979.
- LÖBBE, HERMANN: Was heißt: „Das kann man nur historisch erklären“? in: KOSSELLEK, REINHART/STEMPEL, WOLF-DIETER (Hrsg.): Geschichte – Ereignis und Erzählung. (= Poetik und Hermeneutik, Bd. V). München 1973.
- MÜLLER, DETLEF K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977 (a).
- MÜLLER, DETLEF K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Forschungsbericht über eine mehrdimensionale Analyse des Schulwesens im 19. Jahrhundert. In: HERMANN, ULRICH (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Weinheim 1977 (b), S. 384–408.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben (1874). In: Kritische Studienausgabe. Hrsg. von E. COLLO und M. MONTINARI. Bd. 1, Berlin 1980, S. 243–334.
- PAULSEN, FRIEDRICH: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart 1885 (Neudruck der 3. Aufl. von 1919: Berlin 1965).
- PAULSEN, FRIEDRICH: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung 1906 (Neudruck der 3. Aufl. von 1919: Darmstadt 1966).
- SCHWARZ, FRIEDRICH HEINRICH CHRISTIAN: Geschichte der Erziehung. (= Erziehungslehre, Bd. 4). Leipzig 1813.
- WENIGER, ERICH: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung (1936). In: Ders.: Ausgewählte Schriften zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim 1975, S. 107–123.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster