

Herrmann, Ulrich

Analysieren – Erklären – Interpretieren – Begründen – Beurteilen. Zur Geschichte der Pädagogik "in didaktischer Absicht" von Herwig Blankertz

Pädagogische Korrespondenz (2021) 64, S. 76-94



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Analysieren – Erklären – Interpretieren – Begründen – Beurteilen. Zur Geschichte der Pädagogik "in didaktischer Absicht" von Herwig Blankertz - In: Pädagogische Korrespondenz (2021) 64, S. 76-94 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271298 - DOI: 10.25656/01:27129

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-271298>

<https://doi.org/10.25656/01:27129>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 64

HERBST 2021

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antônio A. S. Zuin (São Carlos)

Schriftleitung

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Sascha Kabel (Flensburg)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de) oder
Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und durchlaufen
ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand
im Inland/ 8,- Versand im Ausland.

Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.

Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2021 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69
<https://budrich.de/> <https://www.budrich-journals.de/>
<https://pk.budrich-journals.de>

5 IN MEMORIAM*Andreas Gruschka*

Mein Kollege und Freund Ulrich Oevermann ist mit 81 Jahren verstorben

10 ESSAY*Karl-Heinz Dammer*

Was wäre Querdenken?

29 AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK I*Nele Kuhlmann*

„Verantwortung“ als pastorale Adressierungsformel:

Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform

51 AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK II*Manuel Franzmann*

Das bedingungslose Grundeinkommen und die Ermöglichung von Bildung über die Lebensspanne im Kontext des dynamisierten Strukturwandels.

Krisentheoretische Interpretation der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts

76 HISTORISCHES LEHRSTÜCK*Ulrich Herrmann*

Analysieren – Erklären – Interpretieren – Begründen – Beurteilen.

Zur Geschichte der Pädagogik „in didaktischer Absicht“ von Herwig Blankertz

Ulrich Herrmann

Analysieren – Erklären – Interpretieren – Begründen – Beurteilen.

Zur Geschichte der Pädagogik „in didaktischer Absicht“ von Herwig Blankertz

Der „Geschichtsschreiber, der etwa meint und vorgibt, er verhalte sich nur aufnehmend, nur dem Gegebenen sich hingebend, ist nicht passiv mit seinem Denken und bringt Kategorien mit und sieht durch sie das Vorhandene.“
Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1961 [1822/23], S. 37)

„Die Formen der Darstellung bestimmen sich nicht nach den erforschten Vergangenheiten, sondern aus Motiven der Forschung oder des Forschers.“
Johann Gustav Droysen (1977 [1857/58], S. 405)

Die „Geschichte der Pädagogik“ von Herwig Blankertz ist seit vierzig Jahren ein *longseller*. In Form von fünf Studienbriefen (1980) für die Fernuniversität Hagen verfasst, erschienen sie 1982 mit Ergänzungen durch Kapitel IV und eine Schlussbetrachtung als Buch¹, das nun „von der Aufklärung bis zur Gegenwart“ reicht und bis zum Jahre 2015 elf Auflagen erlebte². Dieser Erfolg erklärt sich daraus, dass eine „Geschichte der Pädagogik“ mit vergleichbarer Prägnanz – die moderne Pädagogik mit der Ambivalenz ihrer Verheißungen und Grenzen, von Anspruch und Misslingen, im Spannungsfeld von Emanzipation und Anpassung – bis heute nicht wieder vorgelegt wurde.³ Dieser Erfolg

-
- 1 Die fünf Kurseinheiten (Blankertz 1980) entsprechen in der Buchausgabe: K 1, 2 = Kap. I, K 3 = Kap. II, K 4, 5 = Kap. III. Der Anhang Kap. IV im Buch entspricht einem ergänzenden Studienbrief, der jedoch nicht als solcher als Kurseinheit 6 ausgewiesen wurde, zumal der ursprüngliche Auftrag nur den Zeitraum bis zum Ersten Weltkrieg betraf. Als dann in der Buchversion Kap. IV „Von Weimar nach Bonn. Schulgeschichte 1920-1970“ erschienen war, wurde dieser Text den Studienbriefen als Reprint ohne die üblichen fernstudientechnischen Passagen hinzugefügt (wohl aus Copyright-Gründen, Auskunft von Stefan Blankertz, Berlin).
 - 2 Die Auflagen sind tatsächlich unveränderte Nachdrucke mit gelegentlich kleinen technischen Korrekturen von Herwig und Gisela Blankertz. Auskunft von Stefan Blankertz, Berlin.
 - 3 Im Folgenden erörtere ich nicht die inhaltlichen Positionen von Blankertz, auch nicht das mögliche Programm zur Vollendung der „unvollendeten Geschichte der Pädagogik“ (S. 305ff.; dazu unten in II einige Hinweise). – Wenn im Folgenden Seitenzahlen ohne nähere Angaben erscheinen, beziehen sie sich immer auf die Buchausgabe. – Ich erwähne zum Inhalt des Buches nur einige Grundlinien, um die Form dieser Geschichtserzählung „in didaktischer Absicht“ zu erklären. – Andreas Gruschka (Frankfurt/M.), damals in Münster Schüler und

ist auch darauf zurückzuführen, dass diese Geschichte „in didaktischer Absicht“ erzählt und so auch verstanden wurde. Mit ihren Zielsetzungen, die in der Überschrift des vorliegenden Beitrags zum Ausdruck gebracht sind, erreicht sie bis heute ihre Leserschaft. Diese soll über wichtige Grundstrukturen und Entwicklungen der modernen Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart im Kontext von Geistes-, Kultur- und Gesellschaftsgeschichte „in didaktischer Absicht“ ins Bild gesetzt werden, d.h. angesichts aktueller pädagogischer Problemlagen der Gegenwart und Zukunft urteilsfähig zu werden.

Exkurs „in didaktischer Absicht“:

„Lernziele der Kurseinheit 2

Modelle eines neuen Bildungswesens im 18. Jahrhundert; Pädagogische Theorie der Aufklärung; Resultate der Aufklärungspädagogik

Wenn Sie die Kurseinheit 2 durchgearbeitet haben, sollen Sie

- *die Schulsituation für die Kinder des niederen Volkes im 18. Jahrhundert beschreiben und zugleich beurteilen können, unter welchen Aspekten das Industrieschulprogramm eine Verbesserung der Situation bedeutete und unter welchen Aspekten es eine negative Konsequenz ankündigte!*
- *den englischen und französischen Weg zur Industrialisierung unterscheiden können;*
- *erläutern können, warum Rousseau die Aufklärungspädagogik repräsentiert, obwohl er deren zentrale These von der Erziehung als Berufs- und Standeserziehung nicht geteilt hat;*
- *den utopischen Überschuss der Rousseauschen Pädagogik benennen können, kraft dessen die Wirkung Rousseaus weit über die Grenzen seiner gesellschaftsformativen Ausgangsposition hinausweist;*
- *erklären können, inwiefern der Philanthropinismus „gebremste“ Aufklärung bedeutete, dies auch unter Bezugnahme auf die zwar enthusiastische, aber oberflächliche Rousseau-Rezeption;*
- *die Kombination von formaler und materialer Bildungstheorie als Problemlösungsstrategie bei Campe rekonstruieren können;*
- *die Ergebnisse der Aufklärungspädagogik zusammenfassen und unter dem Gesichtspunkt einer „Dialektik der Aufklärung“ beurteilen können.“ (Blankertz 1980a, S. IV)*

Neben zwei Übungsaufgaben – Interpretationen von Texten (Rousseau und Trapp) – gab es zwei „Darstellungsaufgaben“:

1. *„Fünf Modellschulen der Aufklärungspädagogik auf dem Weg zu einer Didaktik der technischen Weltbeherrschung:*
 - *Reyhers Schulmethodus (Gotha)*
 - *Rochows Bauernschule (Reckahn)*
 - *Basedows Philanthropin (Dessau)*
 - *Heckers Realschule (Berlin)*
 - *Monge's École Polytechnique (Paris).*

Mitarbeiter von Blankertz, danke ich für nützliche Hinweise zum Kontext der Entstehung dieser „Geschichte der Pädagogik“, besonders für den Hinweis auf den engen Bezug auf Heinz-Joachim Heydorn und sein Buch „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (2004 [1970]).

Die Aufgabe besteht darin, diejenigen Momente der Modellschulen, die den Weg zur Didaktik der technischen Weltbeherrschung ausmachen, zu benennen und in Beziehung zu setzen.

2. Erziehungsphilosophie und Pädagogik der Aufklärung in ihrem Verhältnis zur
 - Ökonomie (Merkantilismus)
 - Politik (absolutistischer Verwaltungsstaat!)
 - Kirche (Kirche/Theologie – Schule)
 - Wissenschaft (lateinischer Wissenschaftsbetrieb in den Universitäten – neuzeitliche Naturwissenschaft außerhalb der Universitäten!)
 - Literatur (klassische antike Literatur – Aufklärungsliteratur – Literatur des „Sturm und Drang“ und der beginnenden deutschen Klassik!).

Die Aufgabe besteht darin, diejenigen Merkmale der fünf genannten Lebensbereiche auf die Aufklärung zu beziehen, die das typisch Aufklärerische ausmachen. Eine zugespitzte, evtl. auch etwas überpointierte Darstellung wäre dem Thema angemessener als materialreiche Additionen.“ (Ebd., S. VII)

I

Was heißt Geschichtsschreibung „in didaktischer Absicht“?

Um sogleich einem naheliegenden Missverständnis vorzubeugen: Geschichte „in didaktischer Absicht“ bedeutet *nicht* Geschichtsdidaktik für den (Schul-)Unterricht, sondern meint die Vermittlung von Einsichten und Lehren, die die Geschichtsschreibung als „begriffene Geschichte“ (Rüsen 1969) bereithält.⁴ Der Satz *historia vitae magistra* formuliert den Anspruch, durch erworbene historische Urteilsfähigkeit und Bildung im Hinblick auf gegenwärtige und zukünftige gesellschaftlich-politische Sachverhalte und Herausforderungen, Entwicklungen und Entscheidungen urteilsfähig zu sein; mit Jacob Burckhardt (1978 [1905], S. 10) zu sprechen: „Wir wollen durch [historische] Erfahrung nicht sowohl klug (für ein andermal) als weise (für immer) werden.“ Dabei „lesen“ wir, worauf schon die eingangs zitierten Hegel und Droysen hingewiesen haben, die Zusammenhänge und Perspektiven von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zunächst immer auch „durch die Brille“ unserer eigenen gegenwärtigen Lebens- und Generationserfahrungen.

Auch Blankertz hat diesen Gedanken zum Ausgangspunkt seiner Geschichtsbetrachtung gemacht: Was steht *heute* (und künftig) in Politik und Gesellschaft, in Theorie und Praxis auf der Agenda der Pädagogik und der Bildungspolitik? Was *lehrt* die historische Erfahrung über Chancen und Grenzen der Pädagogik und ihrer Institutionen? Die historische Erfahrung, historiographisch-kritisch unterlegt und aufgeklärt, soll helfen, bornierte „Kurzsichtigkeit“ zu vermeiden. Das Verstehen einer Geschichte als Vorgeschichte unserer Gegenwart mit Hilfe der methodisch kontrollierten Rückübersetzung von Geschichte in „Geschäfte“ – d.h. in den damaligen *modus actionis* oder *nascendi* (Droysen in seinem „Grundriß der Historik“ von 1868) – öffnet den Blick für Handlungsoptionen, aber auch -zwänge, für uneingelöste Erwartungen und

4 Zur Unterscheidung einer Didaktik des Geschichtsunterrichts von der Bildungswirkung historischer Erkenntnis, also der lebenspraktischen Belehrung durch historisches Wissen (= Bildung), vgl. Rüsen 1989, S. 76-120, bes. S. 76-84.

Versprechen (Heydorn), für Möglichkeiten und Herausforderungen; mit einem Wort: Historische Erfahrung ist ein entscheidendes Medium der historisch-politischen Bildung. Damit diese gelingen kann, muss Geschichtsschreibung „in didaktischer Absicht“ politisch relevante Einsichten und Ergebnisse zeitigen, Antworten auf aktuelle Fragen enthalten, neue Fragen aufwerfen und neue Perspektiven öffnen, alte Gewissheiten in Frage stellen. Erkenntnis ohne Interesse ist im besten Fall szientistisch-antiquarisch, im Regelfall politisch „blind“, d.h. praktisch belanglos.

Vor einer näheren Erläuterung dieser „didaktischen“ Funktion der Blankertzschen Darstellung der Geschichte der Pädagogik soll zunächst die davon zu unterscheidende lern-didaktische bzw. methodische Vorgehensweise der Studienbriefe vorgestellt werden; denn die Praxis des *Studierens* muss zugleich zeigen – der Weg ist das Ziel –, ob die Erschließung und kritische Aneignung historischer Sachverhalte durch jene gedanklichen Operationen erfolgt, wie sie in der Überschrift dieses Beitrags notiert sind, und *dadurch* den Bildungsauftrag der Geschichtsschreibung erfüllen. Es ist das Modell „Bildung durch Wissenschaft“. Dieser Bildungsauftrag ist einer Geschichtsschreibung inhärent, wenn deren Anleitung zu Lernen und Aneignen durch Analysieren, Argumentieren und Urteilen ein Bildungsziel eingeschrieben ist: Mündigkeit, Urteilsfähigkeit⁵ – ein Bildungsziel nicht wie häufig bloßer Ausdruck pädagogischer Zuversicht, nicht äußerlich und nachträglich durch „bildungs-didaktische“ Bemühungen der historischen Erzählung lediglich beigelegt oder zugeschrieben, sondern die Erzählung selbst muss das erkenntnisleitende „Narrativ“ und damit die Herausforderung einer bildenden kritischen Reflexion zur Geltung bringen.

5 Seit Lessing findet sich – auch bei Droysen (1977, § 40) – die Formulierung „Erziehung des Menschengeschlechts“ im Sinne einer Zunahme an Humanität: „Der Gedanke der Erziehung des Menschengeschlechts macht die Geschichte zum Mittel der Bildung. Denn das in der Geschichte des Menschen Durchgearbeitete im Geist, dem Gedanken nach summarisch nachgelebt heisst Bildung.“ – Dieser Gedanke darf nicht als Geschichtsphilosophie missverstanden werden; denn wir sind „nicht eingeweiht in die Zwecke der ewigen Weisheit und kennen sie nicht. Dieses kecke Antizipieren eines Weltplanes führt zu Irrtümern“ (Burckhardt 1978, S. 5). Kant hatte in seiner „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ (1784) im Unterschied zu den späteren idealistischen Postulaten z.B. von Hegel folgendermaßen argumentiert: das politisch-moralische Fortschreiten der Menschgattung (Humanität, Egalität) könne zu seiner Realisierung „selbst beförderlich“ werden eben durch das Insistieren auf fortschreitende Humanisierung als einem „eingeborenen“ Auftrag der Selbstbestimmung und damit als ein Potential zu dessen fortschreitender Verwirklichung; woran auch temporäre Unterdrückungen nichts ändern, was sich bis auf unsere Gegenwart weltweit bestätigt. Insofern, so Kant, könne auch die Philosophie durch das historische Gedächtnis ihren „Chiliasmus“ (Endzeitvorstellung) haben“, der nicht chimärisch ist (ebd., 8. Satz). – In diesem Sinne ist die Formulierung von Blankertz in den Schlussbemerkungen seines Buches zu verstehen, wo (S. 307) vom „Anspruch des unbedingten [sic!] Zweckes menschlicher Mündigkeit“ die Rede ist, den Erziehung und Bildung zur Geltung zu bringen haben.

II

Fernstudientechnische und -didaktische Hilfen in den Studienbriefen

Die fernstudientechnischen und -didaktischen Passagen in den Studienbriefen sind in der Buchversion weggelassen worden, an ihnen lassen sich jedoch die Studienziele dieser „Geschichte der Pädagogik“ ablesen.

Einleitend wird der *Gegenstandsbereich* der „Pädagogik“ (im Unterschied zur Erziehungswissenschaft) expliziert (Blankertz 1980a, S. II-IV): die zahlreichen Facetten der „Erziehungswirklichkeit“⁶ in pädagogischen Funktionen und Institutionen sowie bei den Akteuren (Personen und Gruppen) und ihren pädagogischen Überzeugungen. Diese Pädagogik umfasst als Wissenscorpus Theorie und Praxis jedweden pädagogisch intendierten, relevanten oder bedingten Geschehens (Max Weber (1956 [1904], S. 202), in dessen unendliches Kontinuum nun erkenntnisleitende Perspektiven gelegt werden müssen (wie eingangs zitiert „Kategorien“ bei Hegel und „Motive“ bei Droysen). Diese „Erziehungswirklichkeit“ als Gegenstand der Forschung, Reflexion und Praxis bildet den Bezugspunkt der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Teil der Geistes- und Kultur-, Geschichts- und Gesellschaftswissenschaft, die durch den Dilthey-Schüler Herman Nohl und dessen Nachfolger Erich Weniger besonders in Göttingen gepflegt wurde (Blankertz 1980d, S. 215ff.); letzterer war Blankertz' Doktorvater. Blankertz ist theoretisch und praktisch im Paradigma der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik geblieben, sah aber auch dessen Grenzen aufgrund der Notwendigkeit, ihren Argumentationshorizont auf der Grundlage der Erziehungswirklichkeit als *phaenomenon bene fundatum* (Nohl) zu überschreiten. Denn nur durch die Analyse des Spannungsverhältnisses „der Eigenstruktur der Erziehung“ – die Hilfe des Erziehers für fortschreitende Mündigkeit der Heranwachsenden, für die der Erzieher einzustehen hat – auf der einen Seite und „den die Erziehung überformenden und überwältigenden, nicht-pädagogischen Normauflagen“ (S. 306) auf der anderen Seite werde die „unvollendete Geschichte der Pädagogik“ (S. 305ff.) analytisch erst vollständig. Dafür steht bei Blankertz die Grundfigur der „Dialektik der Aufklärung“ von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno. Ein weiteres Kapitel ist die „Schwarze Pädagogik“, wie sie von Katharina Rutschky in Erinnerung gerufen wurde: Zeugnisse „für Brutalität, Überwältigungs- und Indoktrinationswillen, subjektive Überheblichkeit und objektive Ahnungslosigkeit der Pädagogen“ (S. 314). Dafür war schon Siegfried Bernfeld ein Zeuge (S. 301ff.); er hatte im „Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung“ (2013

6 Vgl. Mollenhauer 1968; Mollenhauer zeigt, dass „Erziehungswirklichkeit“ geschichtlich und dynamisch ist und sich erst durch die Idee der „recht geschehenden Erziehung“ erschließt, jedoch nicht dogmatisch, sondern stets im Horizont einer theoretisch reflektierten Praxis, die sich als eine „Struktur“ von Erziehungsvorgängen und deren immanenter Gesetzlichkeiten darstellt. Die Leitidee der modernen Pädagogik ist die der Emanzipation, sie „stellt sich nicht von selbst als geschichtlicher Fortschritt ein, sondern bedarf der theoretischen Besinnung auf ihre Möglichkeiten und Widerstände“ (ebd., S. 292; dort mit Verweis auf Habermas 1968).

[1925]) darauf hingewiesen, dass eine Pädagogik „unwahr“ ist, die nicht kontrolliert, ob sie ihre deklarierten Ziele überhaupt erreicht oder erreichen *könne*. Sie müsse „einem hochnotpeinlichen Prozess“ unterzogen werden. Denn sie „ist im Verdacht, ungeheuren Aufwand an Kraft, Zeit, Geld, an Kinderglück und Elternsorge sinnlos zu vertun. Die Möglichkeit zeigt sich an: die Pädagogik verhindert vielleicht die Zukunft, die sie verspricht.“ (Ebd., S. 18) Es liegt auf der Hand, dass das Herausarbeiten dessen, was Pädagogen trotz gegenteiliger Bemühenszusagen eben nicht erreicht oder an Folgen übersehen haben, ein konstituierender Bestandteil einer Geschichtsschreibung „in didaktischer Absicht“ ist (bei Blankertz in Kapitel IV, in dem er das Spannungsverhältnis in der „Eigenstruktur der Erziehung“ im Zeitalter der Großen Industrie mehrfach herausarbeitet).

Die historiographische *Literaturgattung* ist für Blankertz die *Erzählung*, um Zusammenhänge und Entwicklungen sichtbar und verstehbar zu machen; dafür eignet sich keine Einzelstudie, kein Forschungsbericht, keine Erörterung von Forschungsergebnissen und keine Datenanalyse. In seinen Fernstudienbriefen wollte und musste Blankertz außerdem berücksichtigen, dass er bei seinen Studierenden auf bestimmte Vorkenntnisse ebenso wenig rechnen konnte wie auf die zeitlich und örtlich gegebenen Möglichkeiten, Quellen und Literatur ergänzend heranzuziehen (es gibt aber überall Hinweise in den Studienbriefen, um diese Möglichkeit offenzuhalten). Blankertz hat in einem Aufsatz, der im unmittelbaren zeitlichen Zusammenhang mit den Studienbriefen bzw. der Buchversion entstanden ist, diese seine Vorgehensweise als Geschichtsschreiber begründet⁷ (s.u. in IV den Abschnitt „Die Erzählung“).

Im Anschluss an Droysens „Historik“ (1977, S. 406) ist der Übergang zu einer „erörternden Darstellung“ fließend. Diese „wendet die Fülle des Erforschten auf einen bestimmten Punkt der Gegenwart, ihn aufzuklären, auf eine Frage, die zu entscheiden, auf eine Alternative, in der ein Entschluss zu fassen ist.“ Beispiele dafür sind „Erfolg oder Scheitern“ der Schulreform in der preußischen Reformzeit seit 1808 (S. 132ff.), der „Weimarer Schulkompromiss“ (S. 231ff.), „Alternative Möglichkeiten“ zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ (S. 281ff.) Blankertz' eigene diskutierende Passagen ermöglichen den Studierenden bei den „Darstellungsaufgaben“ (s.o. Exkurs „in didaktischer Absicht“) eigene Erörterungen.

Die Methodik der Studienbriefe folgt in allen Studienbriefen einem bewährten Schema:

- (1) Die Studierenden müssen als erstes erfahren, was sie als Ergebnis ihres Lernens können sollen („Lernziele“, Blankertz 1980a, S. XXIII), z.B.: „das System pietistischer Pädagogik als Grundform einer normativen Pädagogik erläutern und kritisch analysieren können; das partielle Bündnis

7 Vgl. Blankertz 1983. Die Bedeutung, die Blankertz selbst diesem Text zugemessen hat, zeigt sich daran, dass er ihn Otto Friedrich Bollnow zum 80. Geburtstag widmete und damit zugleich seine Zugehörigkeit zur (Göttinger Schule) der Philosophisch-hermeneutischen Pädagogik anzeigte.

zwischen Aufklärung und Pietismus sowie deren Unverträglichkeit erklären können“ (ebd.); „das Marxsche Philosophie- und Geschichtsverständnis zu dem der Aufklärung und dem der Deutschen Klassik in Beziehung setzen können“, „das Entstehen einer Qualifikationskrise im deutschen Bildungswesen während des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts aus den Ursachen erklären können“ (Blankertz 1980d, S. IV).

- (2) Übungsaufgaben, unterschieden nach „Interpretationen“ von Klassiker-Texten und „Darstellungen“, erfordern die Fähigkeit, Sachverhalte in sprachlich zusammenhängender Form darbieten zu können (z.B. Blankertz 1993, S. VII, s.o. Exkurs „in didaktischer Absicht“): fünf Merkmale der Erziehungsphilosophie und Pädagogik der Aufklärung in ihrem Verhältnis zu fünf Lebensbereichen (Ökonomie, Politik, Kirche, Wissenschaft, Literatur [jeweils mit Stichworten erläutert]) als typisch aufklärerische zu zeigen.
- (3) Eine weitere Überprüfung des Erarbeiteten geschieht anhand der Bearbeitung von „Einsendaufgaben“ in der Form von *multiple choice* (s. Abb.). Die Bearbeitung soll nicht zeigen, *dass* der Studierende etwas gelernt bzw. verstanden hat, sondern *was* er verstanden hat, indem er richtige und falsche Antworten unterscheiden kann.

Kurseinheit 3: Pädagogik der deutschen Klassik

1. Welche der folgenden Aussagen über den Neuhumanismus sind zutreffend? (x aus 5)
 - A Der Neuhumanismus in Deutschland war ein Ergebnis der Rückbesinnung auf Sprache und Kultur der Römer.
 - B Der Neuhumanismus und der Schulhumanismus der Lateinschulen stimmten in ihrer Einstellung zur Sprache überein: Sprache hatte vorwiegend die Funktion, die klassischen antiken Autoren nachzuahmen.
 - C Der Neuhumanismus stellte sich gegen die von der Aufklärungspädagogik geforderte produktionsorientierte Berufs- und Standeserziehung.
 - D Die Abwendung vom französischen kulturellen Vorbild im Neuhumanismus ging einher mit der Rezeption Shakespeares.
 - E Die Ideen des Neuhumanismus und die der Deutschen Bewegung standen in scharfem Widerspruch zueinander.

Abb.: Ausgewählte Einsendaufgaben aus den LOTSE-Aufgabenheften zur Kurseinheit 3 der Studienbriefe (Blankertz 1980b)

Kurseinheit 5: Bildung als Macht und als Reflexion

1. Welche der folgenden Aussagen über das System der Berechtigungen im Bildungssystem des 19. Jahrhunderts ist zutreffend?
(x aus 5)
 - A Das Berechtigungswesen war „Waffe“ des Adels gegenüber dem Bürgertum, um alte Privilegien zu verteidigen.
 - B Bei der Begründung des Berechtigungswesens wurde nicht mehr auf die Pädagogik der deutschen Klassik zurückgegriffen.
 - C Die Volksschulen wurden durch das Berechtigungswesen mehr und mehr an die weiterführenden Schulen herangeführt.
 - D Die berufsinterne Qualifikations- und Funktionshierarchie (Facharbeiter-Vorarbeiter, Werkmeister, Techniker, Ingenieur) war voll in das allgemeine Berechtigungswesen einbezogen.
 - E Das Berechtigungswesen wirkt sich gegen die Industriearbeiterschaft aus: Der Besuch der Schulen, die die Berechtigung zum Zugang zu gesellschaftlich relevanten Funktionen sicherten, konnten die besitzenden Schichten ihren Kindern sehr viel leichter ermöglichen als die Arbeiterschaft.

Abb.: Ausgewählte Einsendeaufgaben aus den LOTSE-Aufgabenheften zur Kurseinheit 5 der Studienbriefe (Blankertz 1980d)

III

Blankertz als Historiker: Interesse und Erkenntnis

Herwig Blankertz kam nicht zufällig auf die Themen seines pädagogischen Denkens, Forschens und praktischen Engagements. Das erklärt ein Blick auf seine (Berufs-)Biographie.

Geboren 1927, war er nach Kriegsende 1945 zunächst Hilfs- und Textilarbeiter; 1949 Abschluss einer Textilingenieurschule, 1955 Staatsprüfung zum Gewerbelehrer (Textil und Leder); ohne Abitur über die „Begabtenförderung“ Zulassung zum Studium der Philosophie, Pädagogik, Geschichtswissenschaft und Nationalökonomie an der Universität Göttingen, 1958 Promotion in Pädagogik bei Erich Weniger mit der Dissertation „Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus“ (1959); 1959-1963 Dozent für Berufspädagogik am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg, 1962 Habilitation für Allgemeine Pädagogik an der Wirtschaftshochschule Mannheim bei dem Neukantianer Wolfgang Ritzel mit einer (geisteswissenschaftlich-ideengeschichtlichen) Rekonstruktion des Duals Allgemeinbildung – Berufsbildung („Bildung und Brauchbarkeit“ (1965), „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ (1969), „Berufsbildung und Utilitarismus“ (1963); mit seiner Habilitationsschrift war Blankertz fachlich-disziplinär „doppelqualifiziert“ und wurde Professor für Philosophie an der PH Oldenburg und 1964-1969 Ordinarius für Wirtschaftspädagogik an der FU Berlin; seit 1969 Ordinarius für Pädagogik und Philosophie an der Universität Münster, wo er seit 1972 die Wissenschaftliche Begleitung der von ihm initiierten Kollegstufe NRW leitete; hier

erscheint das Thema Doppelqualifikation wieder: Verbindung eines allgemein- und berufsbildenden Abschlusses der Sek II: Abitur und Gesellenbrief. 1983 starb Herwig Blankertz an den Folgen eines Verkehrsunfalls.⁸

Der Berufs- und Wissenschaftsweg von Herwig Blankertz ist gekennzeichnet durch eine stetige Verknüpfung von Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Allgemeiner Pädagogik auf der einen und mit Philosophie auf der anderen Seite – und eben diese Verknüpfung finden wir wieder bei seiner Explikation des Gegenstandes einer Pädagogik in historischer Struktur- und Entwicklungsperspektive. Die Themen sind dann u.a.: philosophische und theologische Impulse für die Pädagogik der Frühen Neuzeit und der Aufklärung; Verbindungen und Trennlinien von allgemeiner und beruflicher Bildung; die Etablierung des modernen Schulwesens, seiner stabilen Strukturen und deren Legitimationen durch das ideologisch geprägte Berechtigungswesen sowie die gleichzeitige Kritik daran angesichts andauernder sozialer Benachteiligungen und Ungleichheiten, die in vielen Hinsichten durch das Bildungswesen intendiert, in jedem Fall aber bedingt sind. Dies markiert den disziplinären Kern der Pädagogik, die Blankertz hier in ihrer geschichtlichen Entwicklung im Kontext einer Geschichte der „technischen Weltbeherrschung“ und ihrer Folgeprobleme vorstellt (s.o. die Formulierung in den Darstellungs- und Einsendeaufgaben zu K 2 und K 5, 1980b, e).

In seiner Habilitationsschrift mit dem (ungenauen) Titel „Berufsbildung und Utilitarismus“ hatte Blankertz nach Auffassung des Herausgebers der Buchreihe (Josef Derbolav, Bonn), in der die Schrift erschien, „etwas so Erregendes“ vorgelegt, „dass sie unbedingt Gehör und Beachtung verdient“, „man mag sie nun akzeptieren oder nicht“; nämlich: „dass die ‚aufgehobene Wahrheit‘ der Allgemeinbildung die Berufsbildung sei“ (Blankertz 1963, S. 7f). Blankertz hatte durch seine scharfsinnige Analyse begründet, dass das Allgemeine immer nur die *Form* des *materiell-konkreten* Tuns und Könnens sei. „Allgemeinbildung“ als solche könne man sich gar nicht aneignen; sie

„als solche zu gewinnen ist das Verkehrte dessen, was sie eigentlich will. Der Weg der Bildung führe notwendigerweise über die Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand⁹, doch wird der Gegenstand in seiner Besonderheit ausgewiesen durch die historisch bedingten Mächte des Lebens, die als solche außerhalb pädagogischer Zuständigkeit verbleiben. Der eigentlich pädagogische Gesichtspunkt ist der formale [Hinweis auf Herman Nohl und Erich Weniger; U.H.] [...], weil das Pädagogische den Inhalt der Bildung weder selbst setzt noch kraft eigener Vollmacht wählt, vielmehr den Anspruch von Kultur und Leben vernimmt und akzeptiert, ihm damit aber mit dem Maßstab der Menschwerdung des Menschen einen formalen Sinn abverlangt und eben dadurch seine Absolutheit bricht.“ (Blankertz 1963, S. 122)

8 Zur Biographie von Herwig Blankertz und besonders zu seinem Ansatz der beruflichen als Allgemeinbildung vgl. Kutscha 2019, 2020. Der Vf. dankt Günter Kutscha für diesen und weitere Hinweise.

9 Dies erinnert an Goethes Formulierung in „Wilhelm Meisters Wanderjahren“ (gegen Ende des 2. Buches): „Narrenpossen [...] sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Dass ein Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an.“

Gemeint ist: Die Faktizitäten von Kultur und Leben müssen nicht also solche hingenommen werden, sondern werden in ihrer Aneignung unter den Vorbehalt ihrer positiven Bildungswirkung gestellt. Aufgrund der Vielzahl und Vielfalt der Lebenslagen kann es daher „keine inhaltliche Kanonisierung von Allgemeinbildung mehr geben.“ Alle „Bildungen“ stehen gleichberechtigt nebeneinander, sofern sie *die bildende Form des Allgemeinen* annehmen können, die einem mündigen, selbstverantworteten Leben als Person und (Mit-)Bürger dienen.¹⁰

Es war daher nur konsequent, dass Blankertz in der Gedächtnisschrift für seinen Lehrer Erich Weniger den Artikel „Bildung“ übernahm (Blankertz 1968). Hier skizziert er, wie wir rückblickend sehen können, den Ausgangspunkt seiner „Geschichte der Pädagogik“: die Probleme der Erziehung und Bildung im Entstehungs- und Entfaltungsprozess der modernen Gesellschaft seit der Aufklärung in der dafür maßgeblichen Institution Schule sowie die Begründung eines übergeordneten Erziehungs- und Bildungszieles, das nur in der Mündigkeit des Menschen als Mensch und Bürger gesehen werden kann. Schule und Beruf sind in ihrer geschichtlichen Entwicklung die Erwartungen und Verheißungen, Möglichkeiten, Grenzen und Verhinderungen von „Bildung“ eingeschrieben. Sie gilt es historisch freizulegen und in eine kritische bildungstheoretische und -politische Argumentation zu überführen. „Denn die Kraft zum fortschreitenden Bewusstsein erwächst dem Geist von nirgendwoher als – nach Adornos eigenen Worten [aus dessen „Theorie der Halbbildung“ von 1962; U.H.] – aus dem, ‚was einmal Bildung war‘“ (S. 104) und dass „Bildung“ zugleich einen „Wahrheitsgehalt“ hat und einem „Verblendungszusammenhang“ von „Allgemeinbildung“ (S. 111) unterliegt, den Ideologiekritik aufgelöst hat zugunsten eines Leitbildes von Bildung als Entbindung von „kritischer Vernunft“ „im Vorgriff auf Künftiges“: das ist als unaufgebbares Erbe der Aufklärung die Ermächtigung „des freien Geistes zu sich selbst“, „zur Menschlichkeit: Mündigwerden der Jugend und Fortschritt zum Besseren.“ (S. 111f.) Das entspricht den Schlussbemerkungen in der Buchversion, die mit einem Portraitfoto von Adorno versehen sind (S. 305).

Für Blankertz wurde für die Erschließung und Begründung dieses Gedankengangs das Werk von Heinz-Joachim Heydorn maßgeblich, besonders das Buch „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (2004)¹¹, das er von seiner eigenen bildungstheoretischen Position her las, scharf kritisierte und zugleich bewunderte.¹² Das radikale Plädoyer von Heydorn – humanistische

10 Vgl. ebd. – In diesem Sinne zitiert Blankertz Spranger und Kerschensteiner, die Berufsbildung als die „Pforte der Menschenbildung“ verstanden haben.

11 S.a. die weiteren Bände der bildungstheoretischen Schriften Heydorns. – Die Beziehung Blankertz-Heydorn hat Andreas Gruschka (dem für diesen Hinweis gedankt sei) anhand ihres Briefwechsels dokumentiert (Gruschka 2005, Briefwechsel [...] 2005; dort ist auch Blankertz' Rezension der genannten Schriften von Heydorn wiederabgedruckt (Blankertz 2005 [1972])).

12 Brieflich Blankertz an Heydorn am 5.6.1972, mit bemerkenswerter Deutlichkeit und Reflexivität: „Hinsichtlich der von Ihnen gezogenen Konsequenzen bin ich allerdings völlig anderer Auffassung, und zwar sowohl vom Standpunkt der Hermeneutik aus, d.h. ich halte Ihre Ableitungen vom Boden des von Ihnen selber gewählten Ansatzes aus für unvertretbar und

Bildung für Alle, andernfalls gäbe es nur „Ungleichheit für alle“ (Heydorn 1980) – hielt Blankertz bildungstheoretisch und -politisch für falsch; für ihn war die Verbindung von (höherer) Allgemeinbildung und (grundlegender) Berufsbildung, wie er sie im Modellversuch der Kollegstufe NRW etablierte, der allein richtige Weg in eine moderne Bildungsgesellschaft, da das Allgemeine der Bildung immer nur die *Form* materialer Bildungen sei und sich ohne die Praxis und Erfahrung der letzteren gar nicht einstellen könne. Dabei hätte Blankertz sich durchaus auf Eduard Spranger berufen können, der schon 1923 mit dem „Evangelium“ der Allgemeinbildung aufräumen wollte: schulische Allgemeinbildung sei nur „grundlegende Bildung“ bis zu dem Punkt, „wo mit der selbständigen Berufswahl die persönliche Bildungsbahn erst beginnt“, so dass die allgemeine Antwort auf das Bildungsproblem laute: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf.“ „Aus dem Kern der Berufsbildung wächst der Kern der Allgemeinbildung hervor, auf der wissenschaftlichen Stufe, aber auch auf allen anderen.“ (Spranger 1965 [1923], S. 11, 10, 19; vgl. Herrmann 1997)

Die Mitteilung dieser Details rechtfertigt sich durch den Umstand, dass auf diese Weise der Hintergrund von Blankertz' „Geschichte der Pädagogik“ ihrer Intention und Form nach verständlich wird. Sein Vorbild war, wie an verschiedenen Stellen nachzulesen, die „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ von Friedrich Paulsen (S. 313; vgl. Paulsen 1912), auch er ein Vertreter der realistischen Bildung und Verächter einer „allgemeinen“ höheren Schul-Bildung als potentieller „Halbbildung“ (was die Brücke zu Adorno schlägt).

IV

Die Form von Blankertz „Geschichte der Pädagogik“

Blankertz schrieb seine „Geschichte der Pädagogik“ zu einem Zeitpunkt, als in der deutschen Geschichtswissenschaft eine lebhafte Debatte über deren Selbstverständnis als Sozial- und Gesellschaftsgeschichte geführt worden war und in engem Zusammenhang damit für die Geschichtsschreibung über deren Formen und Funktionen; die Debatte klang Anfang der 1980er-Jahre aus (Meier/Rüsen 1988, S. 7). Blankertz hat sich damit intensiv auseinandergesetzt, dies in einem Aufsatz von 1983 dokumentiert und dort für ihn wichtige Referenzen genannt; für unseren Zusammenhang wären vor allem Werner Conze nachzutragen sowie die führenden Vertreter der Bielefelder Schulen der

darum falsch, als auch vom Standpunkt einer Parteinahme für die demokratische Bildungsreform, was aber natürlich kein Argument gegen Sie ist, weil Sie eben diese Parteinahme nicht teilen. Indessen: so fatal Ihre Auffassungen mir auch erscheinen, so sehr möchte ich Ihnen meinen Respekt ausdrücken. Die Lektüre Ihres Buches hat bei mir zu den seltenen Momenten geführt, bei denen sich der eigene Widerspruch unmittelbar als potentielle Selbstkritik artikuliert, als der coup de foudre, der die Haltbarkeit der eigenen Position problematisiert.“ (Blankertz in: Briefwechsel [...] 2005, S. 25) Ein größeres Kompliment kann ein Gelehrter einem Ebenbürtigen nicht machen: Er hat von ihm das Wichtigste in der Wissenschaft gelernt – den Selbstzweifel.

Theorie der Geschichte und Historiographie Reinhart Koselleck und Jörn Rüsen (Conze 1957, Lübke 1973, Koselleck 1973, Kocka 1975, S. 19-30). Blankertz war mit seinen historiographie-theoretischen und -praktischen Überlegungen „auf der Höhe der Zeit“. Welche Position nahm er ein?

Die Erzählung

Blankertz wollte Geschichte als Vorgeschichte seiner/unserer Gegenwart *erzählen*. Diese Entscheidung ist nicht zufällig. Seine Adressaten sind nicht Forscher und Gelehrte, sondern Studierende (im Fernstudium vor allem Erwachsene) und auch sonst Interessierte, denen ein Verständnis ermöglicht werden soll von epochalen und strukturellen pädagogischen und bildungspolitischen Zusammenhängen und Entwicklungen, die für unsere Gegenwart und Zukunft grundlegend sind. In dem nur wenige Zeilen umfassenden Vorwort der Buchversion formuliert Blankertz: Es handele sich um den „Versuch, einen Zusammenhang zwischen der Geschichte pädagogischer Theorien, der Schule, der Bildung und des sozialen Systems Erziehung in möglichst einfachen Strukturen vorzustellen“ (S. 11). Solche Zusammenhänge in epochaler oder thematischer Zentrierung, in ihrer geschichtlichen Dynamik oder Beharrung, in ihrer Systembildung und auch in der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, mit ihren zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich wirksamen Akteuren und Einflussfaktoren können nur beschrieben und entfaltet, d.h. sie müssen *erzählt* werden. Dabei kann es aber nicht damit sein Bewenden haben, dass „Wandel“, „Dynamik“ und „Differenzierung“ u.dgl. nur sichtbar werden, sondern der Geschichtsschreiber muss mit *seinen* Deutungskategorien¹³ eine *Wirkungsgeschichte* (Blankertz 1983, S. 5) entwerfen: Erzählte Geschichte macht nur dann einen Sinn, wenn sie als Ziel das Verstehen und Erklären von Sachverhalten in ihrer geschichtlichen Gewordenheit und gegenwärtigen bzw. zukünftigen Bedeutung verfolgt (ebd., S. 4). Mit diesem Gedanken beschließt Blankertz seine Abhandlung von 1983:

„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 wissenschaftlich 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 wissenschaftlichen Votums für

13 Diejenigen, die Blankertz für seine Darstellung heuristisch zugrunde legt, sind: 1. Identifikation: Betrifft diese Geschichte den Leser in seiner Gegenwart?; 2. Narrativität: Vermittelbarkeit, Verständlichkeit; 3. Komplexität: die Eigenstruktur der Erziehung im Widerstreit mit den Funktionalisierungen des Bildungssystems; 4. Deutungskategorien einer Geschichte der Pädagogik für unsere Gegenwart: Institutionalisierung, Verwissenschaftlichung, Sinnkrise (Blankertz 1983, S. 6ff.; d.h. die Einsicht in die Krise der wiss.-technischen Zivilisation mit ihren Selbstzerstörungsstrukturen und -potentialen und die Herausforderung an Erziehung und Bildung, dagegen an Vernünftigkeit und Mündigkeit festzuhalten; wie Hegel und Droysen).

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.“ (Blankertz 1983, S. 8f.; vgl. im Buch S. 306f.)

Ist erinnerte, erzählte, begriffene Geschichte als Vorgeschichte der Gegenwart präsent, schwächt dies die Verunsicherungen und Bedrohungen einer Sinnkrise, denen man sonst blind ausgeliefert ist. Handlungsoptionen hinsichtlich der Möglichkeiten und Wirkungen von Erziehung und Bildung in den Gegenwartskrisen werden rationaler und politisch realistischer und fallen nicht einem Fatalismus oder blindem Aktionismus anheim. (In diesem Zusammenhang kann Blankertz’ „Geschichte der Pädagogik“ auch in disziplingeschichtlicher und -politischer Hinsicht als Lehrstück gelten, was hier nicht weiterverfolgt wird.¹⁴⁾

Strukturgeschichte

Strukturgeschichte als Konzept der Geschichtsschreibung entstand in der französischen Historikerschule der „Annales“ um Fernand Braudel als Gegenkonzept zur Ereignisgeschichte. Ereignisse müssen erzählt, um sinnenfällig erfahrbare zu werden. Ihre Hintergründe und Folgen werden analysiert, diskutiert und dargestellt. Dies ist die klassische Form der Politischen Geschichte. Voraussetzung ist, dass die Ereignisse als solche nicht in Zweifel gezogen werden können und Gründe und Folgen in einem offenkundigen, zumindest plausiblen Kausalzusammenhang stehen. Für den Geschichtsschreiber stellt sich jedoch das Problem, wie er vorgehen, was er erzählen soll, welche Begriffe für seine Darstellung angemessen sind, wenn diese Voraussetzungen nicht mehr gegeben sind. Die Frage hatte der Göttinger Historiker Hermann Heimpel (1954) aufgeworfen: Wie könne man „deutsche Geschichte“ nach dem Kulturbuch des Nationalsozialismus noch erzählen?¹⁵⁾

14 Die Krise der akademischen Pädagogik, wie sie sich in der Ausdifferenzierung in Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften dokumentiert, folgt nicht der Logik einer inneren Differenzierung, sondern ist Resultat der Preisgabe des Begriffs und der Aufgabe der Pädagogik als Anleitung des jungen Menschen auf dem Weg zu seiner Menschlichkeit (so in verschiedenen zitierten Versionen bei Blankertz). Zu diesem Hinweis: Blankertz 1963, S. 129, Anm. 16 mit Bezug auf eine Analyse seines Lehrers Wolfgang Ritzel. – Es ist gewiss ein Zugewinn, wenn sich Wissenschaften vom Lernen, Beraten, Helfen u.dgl. selbständig entfalten, wenn dabei zum einen die Wissenschaft von Erziehung und Bildung (Pädagogik) nicht verdrängt und zum andern in Forschung und Praxis immer auch eine Selbstvergewisserung an die Reflexion von Erziehung und Bildung unter sich wandelnden Konstellationen und Herausforderungen erhalten bleibt. Daran mangelt es in der Regel.

15 Zitiert bei Blankertz 1983, S. 5; Conze (1957, S. 22) mit Verweis auf Heimpel: „Wie versteht man die eigene Gegenwart“, vgl. ebd. S. 9 ff.; bei Conze (1957, S. 6) außerdem mit analogen Überlegungen Johan Huizinga: „Über eine Formveränderung der Geschichte seit der Mitte des 19. Jahrhunderts“ – Geschichte werde „diffus“, unübersichtlich. Die Antwort darauf ist die Strukturgeschichte.

Einen Ausweg sollte und konnte die „Strukturgeschichte“ bieten, insofern sie „Konstellationen“¹⁶ von Sachverhalten als ein Geflecht von Faktoren analysiert, die eine Struktur, einen Typus¹⁷ bilden. Genau genommen ist Strukturgeschichte die Hintergrundfolie der modernen Gesellschaftsgeschichte, sei es im Gewand einer Universalgeschichte (zuletzt Rüstow 1950ff.) bzw. der jüngsten Ansätze einer Globalgeschichte¹⁸, sei es in der „Deutschen Gesellschaftsgeschichte“ von Hans-Ulrich Wehler (1987ff.) (die deshalb auch als seltsam „menschenleer“ wahrgenommen wurde): „eine problemorientierte Analyse wichtiger Prozesse und Strukturen“ (Wehler 1987, S. 1), der Wechselwirkungen der „Kräfte der Beharrung“ und „Kräfte der Bewegung“ in ihren „Strukturbedingungen und Entwicklungsprozessen“; und jüngst bei Lutz Raphael (2019, S. 479), der aber in „Jenseits von Kohle und Stahl“ einen „strukturprägenden Rahmen“ (Westeuropa) mit den „Erfahrungsgeschichten der Akteure“ in regionalen und lokalen Bezügen verbindet (Makro- und Mikroprozesse). Auch diese beiden Historiker schreiben in „didaktischer Absicht“: Welche Lehren sind aus der Geschichte für das Verstehen und Handeln in unserer Gegenwart für die Zukunft zu ziehen?¹⁹

Strukturen als Analyse- und Darstellungsmittel durchziehen Blankertz’ „Geschichte der Pädagogik“ überall dort, wo die Explikation epochenspezifische Konstellationen – Aufklärung, Klassik, Große Industrie – die begrifflichen Rahmungen bilden für die Darstellung der „Erziehungswirklichkeit“, die in ihren epochenspezifischen Ausprägungen erzählt werden soll. Dies Verfahren der Struktur- bzw. Konstellationsanalyse ist für Blankertz auf allen Gebieten seiner „Geschichte der Pädagogik“ erkenntnisleitend, in der Geistes- und Wissenschaftsgeschichte ebenso wie in der Institutionen- und Ideengeschichte.

16 Conze 1957, S. 18 im Anschluss an Alfred Weber.

17 Conze 1957, S. 19. – Der Hinweis auf das Typische erinnert an die Konstruktion idealtypischer Begriffe bei Max Weber, „Gedankengebilde“, die durch „Zurechnungsurteile“ die Mannigfaltigkeit der geschichtlichen Sachverhalte zu sinnvollen Strukturen ordnet: z.B. die „Stadtwirtschaft“ des Mittelalters, „die wilhelminische Epoche“ u. dgl. Weber 1956, bes. S. 234f, 251. – Die Bände des „Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte“ (6 Bde., München 1987ff.) werden jeweils durch einen einleitenden Artikel eröffnet, der die „Physiognomie“ der behandelten Epoche skizziert. – Diese Betrachtungsweise kann seit Goethe und Droysens „Historik“ auch als „morphologisch“ bezeichnet werden; „Struktur“ heißt in der Biologie „Bauplan“ (vgl. Art. Morphologie. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie 6 (1984), Sp. 200-211, hier Sp. 200-205).

18 An die Stelle der „Weltgeschichte“ tritt jetzt eine „Geschichte der Welt“ mit verschiedensten Fokussierungen und erkenntnisleitenden Narrativen, ein historiographisches Einholen der globalisierten Wirtschaftsbeziehungen.

19 Wehler 1987, S. 12ff.: Einige erkenntnisleitende Interessen; ebd., S. 20ff.: Weitere Absichten der Darstellung. – vgl. Raphael 2019, S. 467ff. „Problemgeschichte unserer Gegenwart“.

V

Geschichtsschreibung in „didaktischer Absicht“: Ermöglichung von Bildung und Urteilsfähigkeit

Blankertz hat im Anschluss an Friedrich Paulsen und Erich Weniger, Heinz-Joachim Heydorn und Theodor W. Adorno das Motiv und Ziel seiner historischen Analysen begründet. Dies soll nun in der praktischen Umsetzung von Blankertz in seiner „Geschichte der Pädagogik“ erläutert werden.

Droysen hat in seiner „Historik“ – der Theorie der Geschichtswissenschaft und Historiographie – vier Formen der Darstellung unterschieden: die untersuchende, die erzählende, die didaktische und die erörternde (diskussive).²⁰ Historische Forschung und die Mitteilung ihrer Ergebnisse dient aber nicht nur innerscientifischen, öffentlichen oder Lehrzwecken, sondern ist eine kritische Instanz der kulturellen Gedächtnisarbeit und -politik. Dies ist – neben Theorie und Methode – die dritte Hauptfunktion der historischen Erkenntnis: „die lebensweltliche Absicht, mit solcher Erkenntnis gegenwärtiges gesellschaftliches Handeln über seine gewordenen Bedingungen und seine allgemeine Absicht zugleich politisch aufzuklären“ (Rüsen 1976, S. 79).

„Bildung“ meint ein Ensemble von Kompetenzen der Welt- und Selbstdeutung, das ein Höchstmaß an Handlungsorientierung mit einem Höchstmaß an Selbsterkenntnis verbindet und damit ein Höchstmaß an Selbstverwirklichung oder Identitätsstärke ermöglicht. Es handelt sich um Kompetenzen, die zugleich auf Wissen, auf Praxis und auf Subjektivität bezogen sind. Wie sind diese Bezüge ausgeprägt und woran bemisst sich ihr Gelingen oder Misslingen? Bildung ist kritisch gegen Vereinseitigung, gegen Spezialisierung und gegen Praxis- und Subjektferne gerichtet. Sie meint die Fähigkeit, umgreifende Zusammenhänge wahrzunehmen und zu reflektieren, in denen jeweils spezifische Fähigkeiten ausgebildet und angewendet werden.“ (Ebd., S. 85)

Die näheren Ausführungen Rüsen können wir hier übergehen zugunsten des Hinweises, dass dieser Bildungsprozess sich in den Operationen von Erfahrung (vor allem durch Überschreiten des eigenen begrenzten Erfahrungshorizontes), Deutung und Orientierung vollzieht (vgl. ebd., S. 99), methodisch rational kontrolliert, worauf die „kognitive Kraft“ der Vernünftigkeit einer „Geschichtskultur“ (ebd., S. 109ff.) gründet, die die lebensweltliche politische Praxis anzuleiten vermag, so wie jeder wirksamen Kultur ein „didaktisches“, d.h. bildendes Potential innewohnt. Vernunftqualitäten

„bestehen in all den Prozessen und Vorgängen der Vergangenheit, die sich als Humanisierung bestimmen lassen, wie Abschaffung von Not, Elend, Leid, Unterdrückung und Ausbeutung und Befreiung zur Autonomie der beteiligten Subjekte, Erarbeitung rationaler Standards von Argumentation, Freisetzung des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses [...] Vernünftig sind historische Erinnerungen, die diese Prozesse und Vorgänge festhalten oder ihr Fehlen und Verfehlen in der Vergangenheit aufweisen.“ (Ebd., S. 112)

20 Hier muss es mit diesen resümierenden Hinweisen sein Bewenden haben. Statt vieler: Rüsen 1982, bes. S. 199f.

Blankertz formuliert diese Gedanken in der Schlussbetrachtung, die der Buchausgabe beigegeben ist, folgendermaßen: „Thema der Pädagogik ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft. Erziehung muss diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten [!] Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen.“ (S. 306)

Das bildende Potential einer kritisch-rationalen Geschichtskultur hat der Münsteraner Historiker Karl-Ernst Jeismann als „engagierte Besonnenheit“ bezeichnet, als ein Beitrag, ein Element zur Humanisierung der Lebenswelt.²¹ Diese Formulierung erinnert an Wilhelm Flitners Formulierung der „réflexion engagée“ als die für Pädagogen bzw. Erziehungswissenschaftler charakteristische und verpflichtende Haltung: Reflexion am Standort der Verantwortung für die junge Generation²², weil er nur so seinen öffentlichen Auftrag wahrnehmen kann. Blankertz formuliert dies so: „Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht [...] unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes menschlicher Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär.“ (S. 307)

VI Resümee

Eine Geschichtsdarstellung in der dargelegten *didaktischen Absicht* liegt mit Blankertz’ „Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart“ vor. Der Vorspann über schriftliche und nicht-schriftliche Bildungswege vom Mittelalter über Renaissance und Humanismus bis zur Reformation unterstreicht dies: mit der Aufklärung beginnt im eigentlichen Sinne die Vorgeschichte unserer Gegenwart, die Moderne im engeren Sinne der Gesellschafts-, Geistes- und Kulturgeschichte mit ihrem Höhepunkt der „wissenschaftlichen Zivilisation“ und der „technischen Weltbeherrschung“, an deren Wendepunkt wir heute stehen. Darin eingelagert ist im 18. Jahrhundert der Beginn des modernen Denkens über Erziehung und Bildung, für Blankertz mit dem „Émile“ von Jean-Jacques Rousseau als einer neuen Sicht auf die „Naturgeschichte“ der (neu konzipierten Lebensalter) Kindheit und Jugendalter sowie der Explikation der Spannung in der „Eigenstruktur“ der Erziehung zwischen Autonomie und Emanzipation auf der einen und Anpassung und Entfremdung an der anderen Seite.²³ Dies manifestiert sich besonders auch in der geschichtlichen Entwicklung des Schul- und Ausbildungswesens durch den Antagonismus von „Humanität und Charakterstärke“ auf der einen und von „Qualifizierungsansprüchen“ und -zwängen auf der anderen Seite, konkret z.B. mit dem Widerstreit von allgemeiner und beruflicher Bildung, mit der Konkurrenz von

21 Jeismann, Karl-Ernst (1978): Didaktik der Geschichte. In: Behrmann, Günther C./Jeismann, Karl-Ernst/Süssmuth, Hans: Geschichte und Politik. Paderborn, S. 50-108, hier S. 63; zitiert nach Rüsen 1989, S. 91f.

22 Vgl. Flitners Schriften zum Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft (Flitner 1989) sowie Herrmann 2021, bes. S. 209ff.

23 Auf seinem Portraittfoto im 1. Studienbrief hält Blankertz das von Bernard Gagnebin herausgegebene Büchlein „À la rencontre de Jean-Jacques Rousseau“ (Genf 1962) in Händen.

höherer humanistischer und realistischer Schulbildung, mit der bis heute vorherrschenden Trennung von akademischen und beruflichen Ausbildungswegen. Das Zeitalter der Großen Industrie führt in eine „Dialektik der Aufklärung“ (Adorno/Horkheimer): der Erfolg der technischen Beherrschung der Lebenswelt in der kapitalistischen Wirtschaft schlägt heute in deren Selbstzerstörung um.

Deshalb muss pädagogisches Denken und Handeln darauf beharren, dass Erziehung und Bildung zur Befähigung handlungsfähiger kritischer Mündigkeit helfen sollen; dass „das Ganze der Pädagogik, die Erziehung“ in ihrem Bildungsauftrag einer Sinnvergewisserung dienen muss, die über die Möglichkeit der wissenschaftlichen und technischen Zivilisation hinausreicht: die reflektierte Erinnerung an deren Ursprünge und Folgen ermöglicht die Entwicklung von Alternativen. Die technische Zivilisation ist nicht nur ein Untergangsszenario, sondern enthält auch das Potential für konstruktive Alternativen und Auswege.

* * *

Herwig Blankertz' „Geschichte der Pädagogik“ ist die Frucht eines historischen Analysierens und Erzählens in „didaktischer Absicht“. Ihre gedankliche und konzeptionelle Prägung durch die Geisteswissenschaften als Gesellschafts-, Kultur- und Strukturwissenschaften im Anschluss an Wilhelm Dilthey dokumentiert sie in der Zeit eines Umbruchs pädagogischer Denkmuster – von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Kritischen Theorie – durch deren *gemeinsame* Verpflichtung zu kritischer Analyse und Reflexion pädagogischer Praxisanleitung. In diesen Jahren war die Geisteswissenschaftliche Pädagogik keineswegs „am Ausgang ihrer Epoche“ (Dahmer/Klafki 1968), sondern dokumentierte in Blankertz' „Geschichte der Pädagogik“ das produktive Zusammenwirken von sinnkritischer Analyse von „Erziehungswirklichkeit“ und kritischer Theorie der Gesellschaft, beides in *gemeinsamer* „didaktischer Absicht“.

Literatur

- Bernfeld, Siegfried (2013): Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung. [1925] In: Ders.: Werke, Bd. 5. Gießen, S. 11-130.
- Blankertz, Herwig (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. (Aneignung und Begegnung, Bd. III) Düsseldorf.
- Ders. (Hrsg.) (1965): Bildung und Brauchbarkeit. Texte zur Theorie utilitärer Erziehung von Joachim Heinrich Campe und Peter Villame. Braunschweig.
- Ders. (1968): Bildung. In: Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin, S. 103-113.
- Ders. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover.
- Ders. (1980): Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg. Kurseinheit 1: Aufklärung und pädagogischer Realismus (a); Kurseinheit 2: Modelle für das

- Bildungswesen und für die Pädagogische Theorie im 18. Jahrhundert (b); Kurseinheit 3: Pädagogik der deutschen Klassik (c); Kurseinheit 4: Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert (d); Kurseinheit 5: Bildung als Macht und als Reflexion (e). Alle Kurseinheiten Hagen: Fernuniversität/Gesamthochschule, Fachbereich Erziehungs- u. Sozialwissenschaften.
- Ders. (1983): Geschichte der Pädagogik und Narrativität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 29, Heft 1, S. 1-9.
- Ders. (1982): Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Ders. (2005): Der Konservative als Revolutionär. [1972] In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 34, S. 31-36.
- Briefwechsel zwischen Heinz-Joachim Heydorn und Herwig Blankertz (2005). In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 34, S. 25-30.
- Burckhardt, Jacob (1978): Weltgeschichtliche Betrachtungen. Vorlesungen. [1905] Stuttgart.
- Conze, Werner (1957): Die Strukturgeschichte des technisch-industriellen Zeitalters als Aufgabe für Forschung und Unterricht. Köln.
- Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1968): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin.
- Droysen, Johann Gustav (1868): Grundriss der Historik. Leipzig 1868.
- Ders. (1977): Grundriss der Historik. 1. Ausarbeitung 1857/58. In: Ders.: Historik. Hrsg. v. Peter Leyh. Bd. 1. Stuttgart.
- Flitner, Wilhelm (1989): Gesammelte Schriften. Bd. 3.: Theoretische Schriften, Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik. Paderborn.
- Gruschka, Andreas (2005): Heinz-Joachim Heydorn/Herwig Blankertz: Eine Kontaktaufnahme. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 34, S. 5-8.
- Habermas, Jürgen (1968): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1961): Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. [1822/23] Stuttgart.
- Heimpel, Hermann (1954): Entwurf einer deutschen Geschichte. In: Ders.: Der Mensch in seiner Gegenwart. Göttingen, S. 162-195.
- Herrmann, Ulrich (1997): Zum Verhältnis von Allgemeiner und Spezieller Bildung. In: Liedtke, Max (Hrsg.): Berufliche Bildung – Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn, S. 335-349.
- Ders. (2021): Wilhelm Flitner 1889-1990 – Pädagoge und Bildungstheoretiker, Goethe-Forscher und Kulturphilosoph. Eine biographie intellectuelle. Bad Heilbrunn.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M.
- Ders. (2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. [1970] In: Ders.: Werke, Bd. 3. Wetzlar.
- Kocka, Jürgen (1975): Sozialgeschichte – Strukturgeschichte – Gesellschaftsgeschichte. In: Archiv für Sozialgeschichte 15, S. 1-42.
- Koselleck, Reinhart (1973): Ereignis und Struktur. In: Koselleck, Reinhart/Stempel, Wolf-Dieter (Hrsg.): Geschichte – Ereignis und Erzählung. München, S. 560-571.
- Kutscha, Günter (2019): Herwig Blankertz. In: Lipsmeier, Antonius/Münk, Dieter (Hrsg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, S. 81-84.
- Ders. (2020): Emanzipatorische und funktionalistische Berufsbildungstheorie bei Herwig Blankertz und Jürgen Zabeck. In: Kaiser, Franz/Götzl, Mathias (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Detmold, S. 162-177.
- Lübbe, Hermann (1973): Was heißt: „Das kann man nur historisch erklären?“ In: Koselleck, Reinhart/Stempel, Wolf-Dieter (Hrsg.): Geschichte – Ereignis und Erzählung. München, S. 542-554.

- Meier, Christian/Rüsen, Jörn (Hrsg.) (1988): *Historische Methode*. München.
- Mollenhauer, Klaus (1968): *Erziehungswirklichkeit*. In: Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hrsg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Weinheim/Berlin, S. 291-298.
- Paulsen, Friedrich (1912): *Bildung*. In: Ders.: *Gesammelte Pädagogische Abhandlungen*. Hrsg. von Eduard Spranger. Stuttgart/Berlin, S. 127-150.
- Raphael, Lutz (2019): *Jenseits von Kohle und Stahl. Eine Gesellschaftsgeschichte Westeuropas nach dem Boom*. Frankfurt/M.
- Rüsen, Jörn (1969): *Begriffene Geschichte. Genesis und Begründung der Geschichtstheorie*. J.G. Droysens. Paderborn.
- Ders. (1976): *Ursprung und Aufgabe der Historik*. In: Baumgartner, Michael/Rüsen, Jörn (Hrsg.): *Seminar: Geschichte und Theorie. Umriss einer Historik*. Frankfurt/M., S. 59-93.
- Ders. (1982): *Bemerkungen zu Droysens Typologie der Geschichtsschreibung*. In: Koselleck, Reinhart/Lutz, Heinrich/Rüsen, Jörn (Hrsg.): *Formen der Geschichtsschreibung*. München, S. 192-200.
- Ders. (1989): *Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens*. Göttingen.
- Rüstow, Alexander (1950ff): *Ortsbestimmung der Gegenwart. Eine universalgeschichtliche Kulturkritik*. 3 Bde. Zürich/Stuttgart.
- Spranger, Eduard (1965): *Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung*. [1923] In: Ders.: *Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung*. Hrsg. v. Joachim H. Knoll. Heidelberg, S. 8-23.
- Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik* (1977ff.). 6 Bde. München.
- Weber, Alfred (1955): *Einführung in die Soziologie*. München.
- Weber, Max (1956): *Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*. [1904] In: Ders.: *Soziologie – Weltgeschichtliche Analysen – Politik*. Hrsg. v. Johannes Winckelmann. Stuttgart, S. 186-262.
- Wehler, Hans-Ulrich (1987ff): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. 6 Bde. München.