

Kontinuität und Wandel in der pädagogischen Geschichtsschreibung: drei Geschichten der Pädagogik ab der Mitte des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart im Vergleich

Dörte Balcke

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Balcke, Dörte. 2024. "Kontinuität und Wandel in der pädagogischen Geschichtsschreibung: drei Geschichten der Pädagogik ab der Mitte des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart im Vergleich." In *Kontinuität und Wandel von Wissen in Bildungsmedien = Continuity and change of knowledge in educational media*, edited by Eva Matthes, Christine Ott, Sylvia Schütze, and Dieter Wrobel, 317–28. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Dörte Balcke

Kontinuität und Wandel in der pädagogischen Geschichtsschreibung

Drei Geschichten der Pädagogik ab der Mitte des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart im Vergleich

Abstract

The history of pedagogy has a long tradition as a teaching field in teacher training and in the later diploma programme in pedagogy, so it is supposed to serve the theoretical expansion of knowledge, the reflection of pedagogical action and the formation of a professional identity. Despite the gradual loss of importance of history in recent decades, a series of histories of education and pedagogy have been written for the study of education. By comparing three histories that appeared over the course of 65 years, the aim is to show exemplary (dis)continuities in pedagogical historiography.

1. Zur Aufgabe der (pädagogischen) Geschichtsschreibung

Die Geschichtsschreibung verstanden als kommunikativer Akt lässt sich als kommunikative Strategie der Identitätsbildung deuten. „Identität“ meint hierbei die „partizipative Identität“, hergeleitet von dem Begriff „kollektive Identität“ als „ein Bild, das eine Gruppe von sich aufbaut und mit dem sich deren Mitglieder identifizieren“ (Assmann, 1992, S. 132). Partizipative Identitäten sind damit nach Metzger nicht nur als kulturell, gesellschaftlich konstruiert zu verstehen, sondern als kommunikative Konstrukte und folglich als „Konstruktionen von Kommunikationsgemeinschaften“ (Metzger, 2011, S. 89) zu beschreiben, die in historischen Quellen besonders klar zum Ausdruck kämen. Handbücher und Großdarstellungen, die u.a. zur Institutionalisierung im Sinne einer Produktion und Kanonisierung, aber auch Homogenisierung von Geschichtsdiskursen beitrügen, eigneten sich in besonderer Weise, Mechanismen der Geschichtsschreibung als Kommunikation vergangener Gesellschaften zu analysieren (vgl. Metzger, 2011, S. 150–153).

In der Geschichtswissenschaft werden der Geschichte drei Funktionen zugeschrieben: 1) Geschichte als *Wissen*: Die Welt sei besser zu verstehen, wenn man untersuche, wie und warum sie so geworden sei, im Sinne eines geschichtlichen Verstehens. 2) Geschichte als *Argument*: Als Argument komme der Geschichte im politischen Handeln eine besondere Stellung zu. 3) Geschichte als *Horizonterweiterung für die Zukunft*: Durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte werde das Wissen bereichert, sodass man aus ihr lernen könne (vgl. Jordan, 2018, S. 13–16). Im Sinne dieser Funktionen hatte die Geschichte der Pädagogik in der Lehrkräftebildung und im Hauptfach-Diplomstudiengang Pädagogik eine lange Tradition, sodass für ihre Vermittlung viele große Erziehungs-, Bildungs- oder Pädagogikgeschichten geschrieben wurden (vgl. bspw. Vogel, 2018; Wiegmann, 2008), die u.a. dazu anregen sollten, von historischen Vorbildern zu lernen und das eigene

pädagogische Handeln durch die Erschließung des geschichtlichen Erfahrungsschatzes zu reflektieren.

Vor diesem Hintergrund sollen drei ausgewählte Erziehungs- und Pädagogikgeschichten exemplarisch hinsichtlich möglicher (Dis-)Kontinuitäten in der pädagogischen Geschichtsschreibung seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts betrachtet werden.

2. Auswahl und Vorstellung der *Geschichten*

Um eine Entwicklung ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis heute aufzuzeigen, wurden die *Geschichten* von Albert Reble (1951/55), Heinz-Elmar Tenorth (1988/2000) und Birgitta Fuchs (2019) gewählt. Die Betrachtung dieser innerhalb von knapp 70 Jahren erschienenen *Geschichten* lässt interessante Ergebnisse erwarten, inwiefern sich in ihnen die in diesem Zeitraum in Geschichts- und Erziehungswissenschaft vollzogenen Veränderungen widerspiegeln.

2.1 Die *Geschichte der Pädagogik* von A. Reble

Der Geisteswissenschaftliche Pädagoge A. Reble (1910–2000) war Professor für Pädagogik u.a. an der Pädagogischen Akademie Bielefeld und der Universität Würzburg. Den Ausgangspunkt seiner *Geschichte* bildete seine Tätigkeit an der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle-Wittenberg, wo er ab 1946 am Aufbau der Lehrkräftebildung mitzuwirken hatte, insbesondere an der Konzeption des Faches *Geschichte der Pädagogik*. Ziel seiner *Geschichte* war es, die zu jener Zeit gängigen, einseitigen personen- und ideengeschichtlichen Akzentuierungen zu überwinden und die größeren geschichtlichen Zusammenhänge einzubeziehen. Im Jahr 1951 erschien die auf seiner Vorlesung basierende und somit „aus der Arbeit in der Lehrerbildung erwachsen[e]“ *Geschichte der Pädagogik* im Ernst Klett Verlag (Reble, 1951, S. 5), zeitgleich mit der im Verlag Quelle & Meyer herausgegebenen *Geschichte der Pädagogik* von Fritz Blättner¹, die ebenfalls viele Auflagen erfuhr. Beide Werke wurden von der Fachwelt dankbar aufgenommen, da es nach 1945 noch an neueren pädagogischen Geschichtsdarstellungen mangelte.

Reble überarbeitete seine *Geschichte der Pädagogik* immer wieder und sah sie bis zu seinem Tod kontinuierlich durch. Zu den wichtigsten Veränderungen zählt die im Jahr 1971 vorgenommene Erweiterung des Darstellungsbandes um 60 Seiten und um zwei Dokumentationsbände mit Quellentexten (ab 1992 nur noch ein Quellenband). Bedeutend war auch bereits die Überarbeitung in der zweiten, erweiterten und verbesserten Auflage im Jahr 1955, in der Reble die Epochenbezeichnungen² veränderte. Trotz stärkerer Kritik an seiner *Geschichte* ab den 1970er-Jahren wurde sie weiterhin als Lehrbuch für das Pädagogik-Studium nachgefragt, sodass im Jahr 2016 ihre 23. Auflage erschien (vgl. Balcke, 2022, S. 227–241).

¹ Blättner, F. (1951). *Geschichte der Pädagogik*. Quelle & Meyer.

² Diese blieb in den Folgeauflagen bestehen, weshalb für die vorliegende Analyse diese Auflage verwendet wurde.

2.2 Die Geschichte der Erziehung von H.-E. Tenorth

H.-E. Tenorth (*1944), der 1975 bei Reble promovierte, aber der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik durchaus kritisch gegenübersteht, war Professor für Wissenschaftstheorie und Methodologie der Erziehungswissenschaft an der Universität Frankfurt am Main und Professor für Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach Koller werden mit ihm v.a. zwei zentrale Themenschwerpunkte verbunden: erstens „die Geschichte der Erziehung und der pädagogischen Wissensformen“ sowie zweitens „Geschichte und Theorie der Erziehungswissenschaft und ihrer Grundprobleme“ (Koller, 2016, S. 87; Hervorh. i.O.). Die erste Auflage von Tenorths *Geschichte der Erziehung* wurde 1988 im Juventa Verlag herausgegeben. In den 1980er-Jahren erschienen neben der 13. bis 15. Auflage der *Geschichte* von Reble und der 15. Auflage der *Geschichte* von Blättner mehrere Darstellungen wie z.B. von Herwig Blankertz (1982)³, Hans Scheuerl (1985)⁴ und Rainer Winkel (1986)⁵ sowie die ersten Bände des *Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte* (Hammerstein et al., 1987–2005)⁶, an denen auch Tenorth als Autor und Mitherausgeber beteiligt war. Mit seiner *Geschichte* versucht Tenorth, „[d]en vorliegenden ‚Geschichten der Pädagogik‘ eine Darstellung an die Seite zu stellen, die nicht allein der Tradition der Disziplin folgt“, sondern sich bemüht, „den Ertrag der intensiven erziehungs- und sozialgeschichtlichen Forschung zu berücksichtigen“ (Tenorth, 1988, S. 9). Seines Erachtens werde

„die Kluft immer größer [...], die zwischen den Bildern besteht, die traditionell oder in Lehrbüchern kodifiziert sind, und jenen, die in Forschungskontexten von der gegenwärtigen Vergangenheit und der vergangenen Gegenwart der Pädagogik überliefert werden“ (Tenorth, 1988, S. 10).

Die *Geschichte der Erziehung* von Tenorth wurde im Jahr 2010 zum fünften Mal aufgelegt; die wichtigsten Änderungen erfuhren die Auflagen in den Jahren 2000 und 2008. Insbesondere die dritte Auflage (2000) wurde stark erweitert, da in dieser das sechste Kapitel für die Zeit nach 1945 „vollständig neu gestaltet [wurde], so daß jetzt die Geschichte der Erziehung für beide deutsche Staaten bis 1990 dargestellt wird“ (Tenorth, 2000, S. 5).

2.3 Die Geschichte des pädagogischen Denkens von B. Fuchs

B. Fuchs lehrte an der Universität Bayreuth und am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Technischen Universität Dortmund. Auch ihre Schwerpunkte liegen in der historischen Pädagogik; so befasste sie sich ausführlich mit Friedrich Schleiermacher, u.a. mit seiner dialektischen Grundlegung der Pädagogik, womit sich ein Berührungspunkt mit Reble findet, der sich ebenfalls intensiv mit Schleiermacher (u.a. seiner Kulturphilosophie) beschäftigte. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt liegt in der italienischen Pädagogik, wie die vielen Veröffentlichungen, v.a. zu Maria Montessori und zu Giambattista Vico, zeigen. Die *Geschichte des pädagogischen Denkens*

³ Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Büchse der Pandora. Diese Geschichte wurde im Jahr 2015 zum 11. Mal aufgelegt.

⁴ Scheuerl, H. (1985). *Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß*. Kohlhammer.

⁵ Winkel, R. (1986). *Geschichte der Pädagogik: Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart*. Westermann.

⁶ Hammerstein, N., Herrmann, U., Jeismann, K.-E., Lundgreen, P., Berg, C., Langewiesche, D., Tenorth, H.-E., Führ, C. & Furck, C.-L. (Hrsg.). (1987–2005). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. 6 Bände. Beck.

von Fuchs ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und ein Teil der vierbändigen, im Jahr 2019 von Cathleen Grunert herausgegebenen UTB-Reihe *Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, die zudem einen Überblick über die zentralen Grundbegriffe, die Entwicklung als Disziplin sowie über Adressat*innengruppe und Handlungsfelder der Erziehungs- und Bildungswissenschaft ermöglichen soll. Parallel gab Marcelo Caruso eine *Geschichte* (2019)⁷ heraus, die sich primär auf die Entwicklung und den Wandel der Medien bezieht. Im Jahr 2017 erschien die *Geschichte der Pädagogik* von Ralf Koerrenz et al. (2017)⁸, die die europäischen Entwicklungen gespiegelt an den globalen Kontexten darstellen will.

3. Vergleich der drei Darstellungen

Ziel der komparativen Betrachtung ist die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in inhaltlicher und didaktischer Hinsicht, um somit Schlüsse auf mögliche (Dis-)Kontinuitäten in der pädagogischen Geschichtsschreibung zu ziehen. Der Vergleich erfolgt unter den drei Aspekten: Formen und Adressierung der Darstellungen (Kap. 3.1), Epochensetzung (Kap. 3.2) und gemeinsame Themen (Kap. 3.3).

3.1 Darstellungsformen und Adressierung

Um etwas über die Zielsetzungen der *Geschichten* zu erfahren, werden deren Vorworte und Einleitungen betrachtet, die nach Gérard Genette dazu dienen sollen, überhaupt erst eine Lektüre zu bewirken, und gewährleisten sollen, dass diese Lektüre gut verläuft (vgl. Genette, 2019, S. 191). Für die Steuerung der Lektüre können Informationen an die Leser*innen gegeben werden, z.B. zum Entstehungskontext des Textes, zu seinen Adressat*innen, Erläuterungen zur Titelauswahl und zur Reihenfolge der Lektüre. Eine der wichtigsten Funktionen bestehe in der im Vorwort möglicherweise enthaltenen Absichtserklärung des Textes durch die Autor*innen selbst, in deren engem Zusammenhang auch die Definition der Gattung steht, der sie ihren Text zuordnen (vgl. Genette, 2019, S. 202–230).

Im Vorwort seiner *Geschichte* schreibt Reble, dass diese „in erster Linie dem angehenden Erzieher und Lehrer dienen [will]“ (Reble, 1955, S. 9). Er macht zugleich deutlich, dass die Darstellung weder eine Zusammenstellung aus der Geschichte der Pädagogik von etwas, das sich unmittelbar in die Praxis „umsetzen“ lasse, noch ein „dürrer Leitfaden“ abfragbaren Wissens für die Prüfung sein solle, sondern eine „Zusammenschau“, die dem*der Erziehenden Hilfe für ein „vertiefte[s] Verständnis unserer eigenen Lebens- und Erziehungswirklichkeit“ (Reble, 1955, S. 9; Hervorh. i.O.) biete. In der Lehrkräftebildung fehlten solche Darstellungen, da die vorhandenen veraltet seien – zum einen deshalb, weil jede Zeit einen eigenen Blick auf die Geschichte habe, und zum anderen, weil es den älteren *Geschichten* an dem Aufweis des „Lebens als Ganzes“ und der „Zusammenhänge von

⁷ Caruso, M. (2019). *Geschichte der Bildung und Erziehung: Medienentwicklung und Medienwandel*. Schöningh UTB.

⁸ Koerrenz, R., Kenkies, K., Kauhaus, H. & Schwarzkopf, M. (2017). *Geschichte der Pädagogik*. Schöningh UTB.

Gesamtleben, Erziehungswirklichkeit und pädagogischem Denken“ (Reble, 1955, S. 9) mangle. Gleichwohl betont er die Grenzen seiner *Geschichte*, die aufgrund der tiefen Verflechtungen des pädagogischen Gebietes mit allen Bereichen des Kulturlebens nicht allen Fragestellungen gleichermaßen gerecht werden könne. Die Darstellung solle keine festen, abgeschlossenen Urteile vermitteln; die Struktur und inhaltliche Schwerpunktsetzung seien nur als Orientierungspunkte zu begreifen, die ein weiterführendes Studium nicht ersetzen könnten. Die Literaturhinweise sollten dieses erleichtern (vgl. Reble, 1955, S. 9). Im nachträglichen Vorwort betont Reble, dass gerade diese Art der Darstellung zu einem besseren Verständnis des Pädagogischen führe, was auch für die Lehrkräftebildung von großer Bedeutung sei, um „über jene Stufe simplifizierend-isolierender Betrachtung wirklich hinaus[zu]gelangen“ (1955, S. 10). In der Einleitung äußert er sich zur Form der Geschichtsschreibung, die weder eine reine Ideengeschichte noch Sozialgeschichte sein dürfe und darauf verzichten müsse, „die eine Lebenssphäre grundsätzlich von der anderen ‚ableiten‘ zu wollen“ (Reble, 1955, S. 14). Doch mit diesem Anspruch ergebe sich in so einer Darstellung das Problem des Raummangels und der Vereinfachung.

Auch Tenorth problematisiert im Vorwort die Begrenztheit seiner Darstellung, zum einen aufgrund der Forschungslücken, die noch bestünden, und der „begrenzte[n] Kapazität eines einzelnen Autors“ (Tenorth, 1988, S. 9). Zum anderen lasse sich das Problem auch nicht leicht lösen, die Erwartung einer forschungsgerechten Darstellung nicht nur „mit dem begrenzten Umfang einer Einführung, sondern auch mit den legitimen Orientierungserwartungen des pädagogisch interessierten Lesers“ zu verbinden (Tenorth, 1988, S. 9). Die Geschichte der Pädagogik stelle den Versuch dar, „an der Erziehungswirklichkeit der Vergangenheit Herkunft und Möglichkeit der Pädagogik in der Gegenwart zu analysieren und dem professionellen Pädagogen eine Tradition zu eröffnen, in der er eine zukunftsfähige berufliche Identität gewinnen kann“ (Tenorth, 1988, S. 9). Diese pädagogische Identität lasse sich dadurch gewinnen,

„daß nicht erzieherische Illusionen, sondern das kritische Bewußtsein der pädagogischen und gesellschaftlichen Grenzen und Hindernisse zur Leitlinie wird, Pädagogik im Geiste ihres Ursprungs, als aufklärerische Anstrengung einer legitimen öffentlichen Erziehung, immer neu zu versuchen“ (Tenorth, 1988, S. 10).

Dementsprechend entscheidet sich Tenorth nicht für eine „traditionale, pädagogische“, eine den „Konflikt zwischen ‚praktischer‘ und ‚professionell-systemischer‘ Deutung schlichtende Darstellung [...], die sich bei der Untersuchung der Erziehung in der Moderne nur noch zwischen ‚Verfalls‘- und ‚Erfolgsgeschichten‘ zu entscheiden“ (Tenorth, 1988, S. 33) habe, sondern für eine Darstellung, die ungelöste Fragen und die Widersprüche ohne Vorentscheidung am historischen Prozess selbst zu diskutieren versuche (vgl. Tenorth, 1988, S. 33). Er verweist zudem auf ein erforderliches Weiterstudium, das durch Anmerkungen und ausführliche Literaturhinweise (auch aus anderen Disziplinen) des Autors angeregt werde (vgl. Tenorth, 1988, S. 35).

Die Reihenherausgeberin Grunert betont im Vorwort zur *Geschichte* von Fuchs, dass sich ihre Reihe in erster Linie an Studierende, aber auch an Lehrende im Bereich Erziehungs-, Bildungswissenschaft bzw. Pädagogik richtet (vgl. Grunert, 2019, S. 11). So sei vor der Vertiefung in ein wissenschaftliches Feld ein Überblick über Herkunft und Aufbau der

Wissenschaft notwendig und darüber, womit sie sich wie beschäftige (vgl. Grunert, 2019, S. 11). In der Einleitung stellt Fuchs mit Verweis auf Benner und Oelkers (2004) heraus, dass das in der Geschichte der Pädagogik gespeicherte Wissen eine „unverzichtbare Orientierungsfunktion“ besitze, „in welch hohem Maße jede Gegenwart auf Theoriekonzepte früherer Epochen zurückgegriffen hat“, und dass „ein vertieftes Verständnis und eine gehaltvolle Reflexion von Erziehung und Bildung [...] ohne historische Bezüge weder möglich noch sinnvoll“ seien (Fuchs, 2019, S. 18). Sie argumentiert zudem, dass

„die Beschäftigung mit der Geschichte von Erziehung und Pädagogik [...] sich sowohl im Hinblick auf das gewaltige Arsenal der pädagogischen Ideen und Theorien als auch hinsichtlich der erzieherischen Praxis, ihrer Erfolge und ihres Versagens, ihrer Projekte und ihrer Grenzen“

aufdränge. Mit Kenntnissen der Geschichte werde das theoretische Wissen erheblich erweitert und mit deren Studium der Umkreis praktischer Erfahrungen und Einsichten „in einem Maße bereichert, wie er von einer einzelnen Person – und wäre sie noch so ‚erfahren‘ – niemals ausgeschritten und von keiner Epoche – und wäre sie noch so produktiv – ausgeschöpft werden könnte“ (Fuchs, 2019, S. 18). Fuchs erhebt für ihre als Einführung konzipierte *Geschichte* keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern bietet „bewusst exemplarisch“ eine „didaktisch geboten[e] und theoretisch begründet[e]“ Auswahl an (Fuchs, 2019, S. 19). Die in den jeweiligen Kapiteleinführungen genannten Gründe für die Themenwahl sind z.B., dass die ausgeführten Ideen den Ursprung des pädagogischen Denkens bildeten und/oder diese (bis heute) maßgebliche Wirkung in Theorie und Praxis zeigten. Die Adressierung wird an den zum Weiterstudium anregenden Literaturhinweisen (aus der Erziehungswissenschaft) und den verschiedenen Orientierungs- und Reflexionshilfen wie Bildern, Marginalien und Reflexionsfragen deutlich. In der Einleitung thematisiert die Autorin die verschiedenen Formen der Geschichtsschreibung, macht die ihrige aber nicht explizit deutlich.

Im Vergleich der drei *Geschichten* lässt sich wenig überraschend feststellen, dass wesentliche Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Zielgruppe (vorrangig Studierende) und der Zielsetzungen bestehen. So betonen alle Autor*innen, dass die Auseinandersetzung mit der Geschichte (der Pädagogik) eine Orientierungsfunktion habe, das theoretische Wissen erheblich erweitere und zum pädagogischen Denken im Sinne einer beruflichen Identität verhelfen solle. Unterschiede zeigen sich in den Arten der Geschichtsschreibung: Während Tenorth seine *Geschichte* als Sozialgeschichte der Erziehung versteht, hat Reble eine Ideen- und Sozialgeschichte, d.h., eine pädagogische Ideengeschichte im Kulturzusammenhang geschrieben. In ähnlicher Weise lässt sich die *Geschichte* von Fuchs als Ideengeschichte mit einzelnen sozialgeschichtlichen Bezügen charakterisieren.

3.2 Periodisierung/Epochensetzung

Nach Schleier ist die Frage nach der Periodisierung der Geschichte insofern relevant, als mit dieser immer zugleich ein Gegenwartsbezug im Verständnis der Vergangenheit, eine historische Beurteilung durch Zäsursetzung und eine Konzeptualisierung ihres Gegenstandsbereiches deutlich werde. Sie diene letztlich nur als Hilfsmittel zur Beschreibung und Erklärung wichtiger Entwicklungsstufen geschichtlichen Denkens, Forschens und Schreibens (vgl. Schleier, 1993, S. 133–135). Auch in der pädagogischen Geschichtsschreibung bedarf der historisch-systematische Zugang zur Pädagogik nach Böhme einer

Systematisierung im Sinne einer Periodisierung. Die pädagogischen Perioden seien so einteilen, dass erkennbar werde, „wo die pädagogische Beziehung, zum Gedanken der Bildung verdichtet, eine neue Gestalt erhält“ (Böhme, 1990, S. 57). Die gängigste Gliederung sei die einer Differenzierung bedürftigen Einteilung in Antike, Mittelalter und Neuzeit, welche der humanistischen Periodisierung der Bildungsgeschichte entspreche (vgl. Böhme, 1990, S. 57).

Reble problematisiert einleitend, dass diese Abgrenzungen mehr oder weniger als ein methodisches Hilfsmittel fungierten und die einzelnen Zeitalter nicht scharf voneinander trennbar seien und ineinander übergingen (vgl. *Reble*, 1955, S. 14). Seine Darstellung unterteilt er in acht Epochen: I. Antike, II. Christentum und Mittelalter, III. Zeitalter der Renaissance, Reformation und Gegenreformation, IV. Jahrhundert des Barock, V. Zeitalter der Aufklärung, VI. Klassisch-idealistische Epoche, VII. Zeitalter der Industrialisierung und VIII. Zwanzigstes Jahrhundert. *Reble* verwendet für die Epochenbezeichnungen Begriffe aus der allgemeinen Geschichte sowie der Kunst-, Literatur- und Philosophiegeschichte. Insgesamt lässt sich ein kulturgeschichtlicher Bezug, jedoch mit klarer zeitlicher Struktur für die Epochenbildung erkennen. An den Bezeichnungen wird deutlich, welches Kulturgebiet (z.B. Religion, Kunst/Literatur und Wirtschaft) nach *Reble* jeweils den größten Einfluss für die pädagogische Entwicklung hatte.

Tenorth erörtert im einführenden Kapitel der Darstellung seine leitenden theoretischen und methodischen Annahmen, u.a. den Erziehungsbegriff, den er nach Siegfried Bernfeld als „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache“ (Bernfeld, 1969, zit. n. *Tenorth*, 1988, S. 13) bestimmt. Zeitlich übergreifend unterscheidet er in die „vormoderne“ und die „moderne“ Erziehungsgeschichte, wobei „modern“ hier nicht wertend im Sinne einer fortschrittlichen Entwicklung gemeint sei (vgl. *Tenorth*, 1988, S. 34). So beginnt die Darstellung in Kapitel II mit der vormodernen Welt, unterteilt in die Abschnitte 1. Antike, 2. Mittelalter und 3. Renaissance und Reformation, mit dem Ziel, die in der Neuzeit fortwirkenden Traditionen, aber gleichzeitig auch die Distanz der Moderne zur Vorgeschichte aufzuzeigen (vgl. *Tenorth*, 1988, S. 35). Im Kapitel III geht es um den Aufbruch in die Moderne im Zeitalter der Aufklärung, mit dem auch die zeitlich-chronologische Darstellung einsetzt. Die Gliederung der nachfolgenden Kapitel folgt einerseits Zäsuren, bedingt durch politische Ereignisse, und andererseits gesellschafts- und bildungsgeschichtlichen Epocheneinteilungen: Kapitel IV „Epoche im Entstehungsprozess der bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland“ (1800–1860) umfasst bildungsphilosophische Ideen sowie Beschreibungen des entstehenden Bildungssystems und der Erziehungsverhältnisse. Kapitel V „Krise der Moderne – Formierungsprozesse und Destruktion der Erziehung“ (1890–1945) setzt sich u.a. mit dem Strukturwandel der Erziehungsverhältnisse, der Schule (in reformpädagogischer Perspektive), der Konstitution der Pädagogik als Wissenschaft und der Bildungspolitik auseinander. Das Kapitel VI beleuchtet Bildungspolitik, Schul- und Erziehungsverhältnisse sowie deren erziehungswissenschaftliche Reflexion ab 1945 bis in die Gegenwart. Das Kapitel VII bietet einen Rückblick.

Die Gliederung der *Geschichte* von *Fuchs* beginnt mit der griechischen Antike, da hier der Ursprung des gesamten europäischen Erziehungs- und Bildungsdenkens gesehen wird. Für den „Übergang von der Antike über den Renaissance-Humanismus zur Aufklärung“

(Fuchs, 2019, S. 19) wird das Wirken des italienischen Sprachhumanisten Giambattista Vico zu Beginn des 18. Jh. dargestellt. Das anschließende Kapitel zur „Pädagogik der Aufklärung“ wird in einem weit gefassten Verständnis als historische Epoche und als pädagogisches Programm dargelegt, das die politische, gesellschaftliche und ökonomische Situation der Zeit und die Anfänge des modernen Schulwesens und wichtige Vertreter der Pädagogik der Aufklärung thematisiert. Das Kapitel zur „Bildungsphilosophie des Neuhumanismus“ umfasst Informationen zu politischen Hintergründen, Reformen im Bildungswesen und wichtigen Vertretern der neuhumanistischen Ideen. Das folgende, umfangreichste Kapitel ist eigens der „Reformpädagogik“ einschließlich ausgewählter Strömungen und Vertreter*innen mit einer entsprechenden Kontextualisierung gewidmet. Die letzte Epoche „Pädagogik im Nationalsozialismus“ umfasst die politischen Einflüsse und pädagogischen Ideen anhand der wichtigsten Vertreter sowie die schulische und außerschulische Entwicklung. Abgeschlossen wird die Darstellung mit einer Zusammenfassung.

In der Epochensetzung spiegelt sich die Art der Geschichtsschreibung der drei Darstellungen wider: Während bei Reble kulturgeschichtliche Zäsuren die Einteilung bestimmen, prägen bei Tenorth gesellschaftliche und bei Fuchs pädagogische Entwicklungen die Periodisierung. Der Schwerpunkt liegt in allen drei *Geschichten* auf der Darstellung der neuzeitlichen Entwicklung ab dem 18. Jahrhundert.

3.3 Gemeinsame Themen

Die drei *Geschichten* werden im Folgenden daraufhin betrachtet, ob sich Kontinuitäten hinsichtlich der thematisierten Personen und Bewegungen erkennen lassen. Anfang der 1990er-Jahre suchte Michael Winkler nach „pädagogischen Klassikern“ in ca. 40 ausgewählten pädagogischen Geschichtsdarstellungen mit dem Ergebnis, dass sich in ihnen weder „ein eindeutig fixierter, verbindlicher Kanon an Texten, noch aber eine Gruppe von Autoren identifizieren [läßt], die für die Pädagogik als Disziplin oder als Profession zum unhintergehbaren Standardwissen gehören“ (Winkler, 1994, S. 152). Für die vorliegende Analyse bilden die Inhalte der aktuellsten *Geschichte* von Fuchs die Kriterien, nach denen die beiden älteren *Geschichten* analysiert wurden; so ergibt sich die zeitliche Begrenzung bis 1945. Die nachstehende Aufstellung zeigt die Personen und Bewegungen, die in allen drei Darstellungen entweder benannt bzw. sehr knapp erläutert (●) oder ausführlich behandelt (x) wurden:

Tab. 1 Personen und Bewegungen, die in allen drei Darstellungen entweder benannt bzw. sehr knapp erläutert oder ausführlich behandelt wurden (eigene Darstellung)

<i>Gemeinsame Inhalte</i>	<i>Reble</i>	<i>Tenorth</i>	<i>Fuchs</i>
Sophisten/Sokrates/Platon/Aristoteles	x/x/x/x	x/●/x/x	x/x/x/x
Comenius/Ratke	x/x	●/●	x/●
Locke	x	●	x
Rousseau	x	x	x
Philanthropen (Basedow/Campe/Salzmann/Rochow)	x	x	x
Humboldt	x	x	x
Goethe/Schiller	x/x	x/x	●/x
Kant/Fichte/Schleiermacher	x/x/x	x/x/x	x/●/x
Pestalozzi	x	x	x
Herbart	x	x	x
Jugendbewegung/Pädagogik „vom Kinde aus“	x/x	x/x	x/x
Kunsterziehungs-/Arbeitsschul-/Landerziehungsheimbewegung	x/x/x	●/●/●	x/x/x
Lietz/Wyneken/Petersen	x/x/x	●/●/●	x/x/x
Spranger/Weniger	x/x	x/x	x/x
Krieck	●	x	x

Die Durchsicht offenbart, dass sich durchaus Personen und pädagogische Bewegungen in den Geschichtsdarstellungen beständig zeigen. Auch Winkler relativiert seine o.g. Aussage, indem er eine „Top Ten der Pädagogik“ (Winkler, 1994, S. 153) ermittelt und hierbei Rousseau als Klassiker schlechthin, Pestalozzi, Comenius, Herbart und Locke in einer ersten Gruppe sowie Schleiermacher, Fröbel, Francke, Kerschensteiner und Herder, Fichte, Basedow und schließlich Kant in einer zweiten Gruppe nennt. Der Vergleich seiner Befunde mit der vorliegenden Analyse zeigt drei interessante Punkte auf: 1) die in allen drei *Geschichten* behandelten Vertreter der griechischen Antike und Humboldt werden bei Winkler nicht aufgeführt,⁹ 2) in der Darstellung von Fuchs fehlen Francke, Herder und Fröbel, und 3) in der *Geschichte* von Tenorth wird Kerschensteiner nicht genannt, für den sich nach Winkler ein „Prozess des Klassischwerdens“ (Winkler, 1994, S. 153) anbahnt.¹⁰ Eine wichtige Gemeinsamkeit und Kontinuität zeigt sich darin, dass die Entwicklung des deutschen Schulwesens in allen drei Darstellungen einen zentralen Stellenwert hat.

⁹ Die griechischen Vertreter fehlen hier vermutlich, da einige Darstellungen erst in der frühen Neuzeit beginnen.

¹⁰ In späteren Auflagen der *Geschichte* von Tenorth wird Kerschensteiner aufgenommen.

4. Schluss

In der Geschichtswissenschaft wird seit langem die Statusfrage der Darstellung von Geschichte diskutiert; so fragt Rüsen danach, ob die Geschichtsschreibung eine Funktion der Forschung oder umgekehrt die Forschung eine Funktion der Geschichtsschreibung sei. In einem früheren Stadium der Wissenschaftsentwicklung seien die Forschung und Darstellung noch unter einem Methodenbegriff subsumierbar gewesen, was sich mit voranschreitender Entwicklung verändert habe, sodass sich die „Darstellung als eine Operation eigener Art von derjenigen der Forschung“ (Rüsen, 1989, S. 17) immer stärker abgrenze. Diese Abgrenzung bestehe darin, „daß die Forschung sich grundsätzlich auf die Erfahrungsbestände der Vergangenheit und die historische Darstellung sich grundsätzlich auf die Adressaten bezieht“ (Rüsen, 1989, S. 17). Durch diese Adressierung erhalte der disziplinäre Faktor „Formen der Darstellung“ (Rüsen, 1989, S. 17) seine Besonderheit und eigene Bedeutung im historischen Erkenntnisprozess, und durch ihn gestalte sich die Historiographie nach eigenen, von der Forschung abgrenzbaren Richtlinien. Jedoch dürfe der Rückbezug der Historiographie auf die Forschung nicht fehlen, da mit ihm die Geschichtsschreibung ihre Geltungsansprüche des historischen Wissens (als Resultat der Forschung) aufrechthalte (vgl. Rüsen, 1989, S. 17).

Dieser Zwiespalt historischer Darstellungen spiegelt sich in den hier betrachteten *Geschichten* in den verschiedenen Formen der Geschichtsschreibung wider. In *Rebles* Ideen- und Sozialgeschichte wird die Adressierung in der lebendigen Sprache und vereinzelt Wertungen sowie den aktuellen und zahlreichen Literaturempfehlungen sichtbar, wobei in Letzterem die Forschungsorientierung zu sehen ist. In seiner Sozialgeschichte der Erziehung geht es *Tenorth* vorrangig um die Beschreibung der Erziehungsverhältnisse im gesellschaftlichen Kontext, wofür er Forschungsergebnisse nicht nur aus der Erziehungswissenschaft verwendet. Seine um Neutralität bemühte Sprache und seine umfassenden Literaturempfehlungen deuten darauf, dass es ihm weniger um die „*Erzeugung einer Professionsmoral*“ (Gonon, 1999, S. 522; Hervorh. i.O.) geht, sondern um die (herausfordernde) Anregung einer kritischen Auseinandersetzung. Die in ideengeschichtlicher Tradition geschriebene Darstellung von *Fuchs* hat einen starken Adressat*innenbezug und weist mit der sprachlichen und inhaltlichen Gestaltung sowie den o.g. Didaktisierungen den klarsten Lehrbuchcharakter aus heutiger Sicht auf.

Dass Kontinuität und Wandel der pädagogischen Historiographie eingeschrieben sind, bestätigt die vorliegende exemplarische Analyse. Wie *Fuchs* treffend formuliert, ist sie kein einheitliches Gebilde, sondern hat „viele Gesichter“ (2019, S. 16). Kontinuität zeigt sich dahingehend, für wen und mit welcher Zielsetzung die *Geschichten* geschrieben sind. Die hier aufgrund des begrenzten Rahmens vorgenommene inhaltliche Analyse gibt nur Auskunft darüber, welche Personen und Bewegungen in den *Geschichten* Bestand haben. Weitere interessante, den Wandel verdeutlichende Fragen wären, welche Themen verschwinden oder neu aufkommen,¹¹ und deren qualitative Darstellung, fließen doch immer wieder neue Forschungsergebnisse und Deutungen ein. Dies wirft auch die Frage auf, *wie* das *Was* didaktisch aufbereitet wird. Der Blick auf weitere zeitgenössische Darstellungen zeigt, dass diese immer kompakter und häufiger im Lehrbuchformat geschrieben werden.

¹¹ Analysen erziehungswissenschaftlicher Einführungswerke hinsichtlich des Wissens, das vergessen oder erinnert werden kann, haben Erdmann und Vogel (2023) durchgeführt.

Fraglich bleibt bei dieser Entwicklung, ob diese Formen der Historiographie Studierende nicht dazu verleiten, die anspruchsvolle Quellenlektüre zu umgehen, die aber die Grundlage für ein tieferes (historisches) Verstehen bildet (s. auch Engelmann, 2019) – ein Aspekt, der Reble 1971 wohl dazu bewog, seinen Darstellungsband um zwei Quellenbände zu ergänzen, wie auch die *Geschichte* von Fuchs zumindest ausschnittshaft anhand zahlreicher Zitate die Begegnung mit Originaltexten ermöglicht. Vielleicht sollte eine Kontinuität in der pädagogischen Geschichtsschreibung darin bestehen, den Zugang zu Quellen eingebettet in ihren jeweiligen Kontexten anzuregen, um eine kritische Auseinandersetzung und Distanz zu diesen Darstellungen zu ermöglichen.

Literatur und Internetquelle

Geschichten der Pädagogik

- Blättner, F. (1951). *Geschichte der Pädagogik*. Quelle & Meyer.
- Blättner, F. (1980). *Geschichte der Pädagogik*. Durchges. u. erw. v. H.-G. Herrlitz (15., gegenüber der durchges. u. überarb. 14. unveränd. Aufl.). Quelle & Meyer.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Büchse der Pandora.
- Caruso, M. (2019). *Geschichte der Bildung und Erziehung: Medienentwicklung und Medienwandel*. Schöningh UTB.
- Fuchs, B. (2019). *Geschichte des pädagogischen Denkens*. Barbara Budrich.
- Hammerstein, N., Herrmann, U., Jeismann, K.-E., Lundgreen, P., Berg, C., Langewiesche, D., Tenorth, H.-E., Führ, C. & Furck, C.-L. (Hrsg.). (1987–2005). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. 6 Bände. Beck.
- Koerrenz, R., Kenkies, K., Kauhaus, H. & Schwarzkopf, M. (2017). *Geschichte der Pädagogik*. Schöningh UTB.
- Reble, A. (1951). *Geschichte der Pädagogik*. Klett.
- Reble, A. (1955). *Geschichte der Pädagogik* (12., erw. u. verb. Aufl.). Klett.
- Reble, A. (1971). *Geschichte der Pädagogik* (11., abermals durchges. u. erw. Aufl.). Klett.
- Reble, A. (1971). *Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband I u. II*. Klett.
- Reble, A. (1980). *Geschichte der Pädagogik* (13., gegenüber der abermals überarb. 12. unveränd. Aufl.). Klett Cotta.
- Reble, A. (1987). *Geschichte der Pädagogik* (14. Aufl.). Klett Cotta.
- Reble, A. (1989). *Geschichte der Pädagogik* (15., neu bearb. Aufl.). Klett Cotta.
- Reble, A. (1992). *Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband* (2. Aufl.). Klett-Cotta.
- Scheuerl, H. (1985). *Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß*. Kohlhammer.
- Tenorth, H.-E. (1988). *Geschichte der Erziehung*. Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2000). *Geschichte der Erziehung* (3., völlig überarb. u. erw. Aufl.). Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2010). *Geschichte der Erziehung* (5. Aufl.). Juventa.
- Winkel, R. (1986). *Geschichte der Pädagogik: Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart*. Westermann.

Weiterführende Literatur und Internetquelle

- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. Beck.
- Balcke, D. (2022). *Albert Reble und die Lehrerbildung. Eine Positionsbestimmung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in der Bundesrepublik Deutschland*. Klinkhardt.
- Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2004). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Beltz.
- Böhme, G. (1990). Der historisch-systematische Zugang zur Historischen Pädagogik. In G. Böhme & H.-E. Tenorth, *Einführung in die Historische Pädagogik* (S. 47–116). WBG.

- Engelmann, S. (2019). Alles wie gehabt? Zur Konstruktion von Klassikern und Geschichte(n) der Pädagogik. In M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & K. Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 65–93). Velbrück Wissenschaft.
- Erdmann, D. & Vogel, K. (2023). Vergessenes vermessen, vermessenenes Vergessen. Erziehungswissenschaftliches Grundwissen zwischen Selektion, Transformation und Aggregation. In J. Zirfas, W. Meseth, T. Fuchs & M. Brinkmann (Hrsg.), *Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figurationen* (S. 87–110). Beltz Juventa.
- Genette, G. (2019). *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches* (7. Aufl.). Suhrkamp.
- Gonon, P. (1999). Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (4), 521–530.
- Grunert, C. (2019). Vorwort. In B. Fuchs, *Geschichte des pädagogischen Denkens* (S. 11–14). Budrich.
- Jordan, S. (2018). *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft. Orientierung Geschichte* (4., aktual. Aufl.). Schöningh.
- Koller, H.-C. (2016). Laudatio für Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises. *Erziehungswissenschaft*, 27 (1), 85–92.
- Metzger, F. (2011). *Geschichtsschreibung und Geschichtsdenken im 19. und 20. Jahrhundert*. Haupt.
- Rüsen, J. (1989). *Lebendige Geschichte. Formen und Funktionen des historischen Wissens* (Grundzüge einer Historik, Bd. 3). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schleier, H. (1993). Epochen der deutschen Geschichtsschreibung seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. In W. Küttler, J. Rüsen & E. Schulín (Hrsg.), *Geschichtsdiskurs, Band 1: Grundlagen und Methoden der Historiographiegeschichte* (S. 133–156). Fischer.
- Vogel, K. (2018). Historische Wissensforschung zwischen Makro- und Mikroebene. Einführungen und Geschichten der (wissenschaftlichen) Pädagogik zwischen 1900 und 2000. In K. Vogel, C. Bers, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser & K.-P. Horn (Hrsg.), *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien* (S. 31–48). Klinkhardt.
- Wiegmann, U. (2008). *Pädagogikgeschichtliche Gesamtdarstellungen, Quellenbände und Periodika* (Bestandsverzeichnisse zur Bildungsgeschichte, Bd. 12). Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/4081/pdf/BBF_2008_Bestandsverzeichnis_12.pdf
- Winkler, M. (1994). Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 141–168). Deutscher Studien Verlag.