

Marcus Erben

Begriffswandel als Sprachhandlung

Der Beitrag Quentin Skinners zur
Methodologie und Funktionsbestimmung
der pädagogischen Geschichtsschreibung

1. Problemstellung

In seinem Aufsatz „Quo vadis – Pädagogik?“ hat WINFRIED BÖHM den virulenten Richtungsstreit innerhalb der Fachdisziplin Pädagogik/Erziehungswissenschaft am Beispiel der Historischen Pädagogik beschrieben, analysiert und zusammengefasst (vgl. BÖHM 2005). Dieser Streit spielt sich zwischen einer überwiegend ideengeschichtlich argumentierenden *Geschichte der Pädagogik* und einer sich vornehmlich an den Sozialwissenschaften orientierenden und deren Methodendesign übernehmenden *erziehungswissenschaftlichen Historiographie* ab. Er hat, so BÖHM, seinen Ursprung und Grund in dem von WOLFGANG BREZINKA Anfang der 1970er Jahre ausgerufenen Transformationspostulat in der Pädagogik. Es sollte sich in der Wende von einer praktischen und philosophischen *Pädagogik* zu einer empirisch-analytischen *Erziehungswissenschaft* verwirklichen (vgl. BREZINKA 1991). „Während die Praktische Pädagogik mit Orientierungsfragen zu tun hat und die Philosophie der Erziehung sich mit Normfragen befasst, kommt allein der von Brezinka so bezeichneten Erziehungswissenschaft als Teildisziplin der empirischen Sozialwissenschaften wissenschaftliche Dignität zu.“ (BÖHM 2006, S. 196) Auf der Mikroebene der pädagogischen Geschichtsschreibung vollzieht sich ein analoger Wechsel: „Die Geschichte der Pädagogik wird bereits von Brezinka in Historiographie der Erziehung umgetauft und als ein unerschöpflicher [sic!] Reservoir zur erziehungswissenschaftlichen Hypothesenbildung angesehen.“ (ebd., S. 197)

Inzwischen seien, entgegen den Intentionen BREZINKAS, beide Wissenschaftstypen auseinandergefallen – befördert durch die von NIKLAS LUHMANN getroffene Unterscheidung und Scheidung von Erziehungssystem und Wissenschaftssystem. Im Sinne dieser Trennung wird Wissenschaft im Wissenschaftssystem nicht mehr betrieben vom Standort der pädagogischen Verantwortung und des theoretischen Engagements aus, sondern sie zieht sich zurück auf die Position der Beobachtung zweiter Ordnung. Das Ergebnis der Unterscheidung von Praxis und Reflexion: Auf der einen Seite steht eine (traditionelle) Pädagogik, die ihren Charakter als *praktische Wissenschaft* bewahren will und daher stets an ihre Urväter IMMANUEL KANT, JOHANN FRIEDRICH HERBART und FRIEDRICH DANIEL ERNST SCHLEIERMACHER erinnert. Auf der anderen Seite steht eine (moderne) Erziehungswissenschaft, die ihren orientierenden Praxisbezug weitgehend ausklammert und sich der ‚Forschung‘ widmet, denn nur diese sei *Wissenschaft*. Diese Trennung setze sich, so BÖHM, innerhalb der Subdisziplin der Allgemeinen Pädagogik fort: in der pädagogischen Ge-

schichtsschreibung. Und zwar als ein Gegensatz von traditioneller *pädagogischer* und moderner *erziehungswissenschaftlicher* Historiographie.

So sprechen einige Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Historiographie der Geschichte der Pädagogik entschieden ihren Wissenschaftscharakter ab, um sich schroff von ihr abzugrenzen (vgl. CASALE (u.a) 2006, S.7ff.). Dabei engen sie den Begriff Wissenschaft auf reine Forschung ein. Während jene „,pädagogisch“, d.h. im Blick auf die Lehrerbildung moralisch erziehend sei, ist diese „,wissenschaftlich“, d.h. Forschung nach szientifischem Maßstab (ebd., S. 7). Die auf die Unterscheidung von „Pädagogik“ und „Wissenschaft“ bzw. „Traditionspflege“ und „Forschung“ (TENORTH 2006b, S. 332) gegründete Trennung von *Geschichte der Pädagogik* einerseits und *erziehungswissenschaftlicher Historiographie / Historischer Bildungsforschung* andererseits schließt allerdings in methodologisch wie pragmatischer (handlungsbezogener) Hinsicht die Bewusstmachung eines möglichen Vermittlungsproblems oder einer Synthese beider Ansätze a priori aus. Stattdessen liegt der Verdacht nahe, dass durch solche binär operierenden Codes ein künstlicher Gegensatz zwischen beiden Arten, Pädagogikgeschichte zu treiben, hergestellt wird. Die Gründe hierfür scheinen wissenschafts- oder disziplintheoretischer Natur. Bei näherem Hinsehen speisen sie sich jedoch aus wissenschafts- und theoriepolitischen Motiven. So sprechen JOHANNES BELLMANN und YVONNE EHRENSPECK von „,[t]heorie- und disziplinpolitsche[n] Motiven, BÖHM spricht polemisierend zugespitzt von „,derbe[r] Wissenschaftspolitik“. (BELLMANN/EHRENSPECK 2006, S. 24; BÖHM 2005, S. 417) Das disziplin- und theoriepolitische Motiv wird deutlich, wenn normativ behauptet wird, dass vor dem Hintergrund der „Internationalität der Forschung“ im Zuge von „,Globalisierungsprozessen“ eine „Überprüfung traditioneller Methoden“ der pädagogischen Geschichtsschreibung „sich nicht auf die im deutschen Sprachraum entwickelte, eng mit dem nationalen Fokus verbundene Entwicklung der Hermeneutik von Schleiermacher bis Dilthey beschränken lasse.“ Stattdessen „,muss“ [sic!] sich eine „kritische Sichtung“ „an den intensiven historiographischen Debatten der letzten dreißig Jahre des 20. Jahrhunderts in der Geschichtswissenschaft orientieren, die auf die Fruchtbarkeit für die Geschichtsschreibung der Erziehungswissenschaft untersucht werden muss [sic!].“ (CASALE (u.a.), S. 10) Statt die neuen methodischen Ansätze der Geschichtswissenschaft auf die als ‚traditionell‘ bezeichneten Methoden der pädagogischen Geschichtsschreibung zurückzubeziehen (um so deren eigene Dignität und Sinnhaftigkeit zu bewahren) werden sie als alleiniger Maßstab und Gegenstand der kritischen Sichtung für die „Geschichtsschreibung der Erziehungswissenschaft“ ausgewiesen und mit nicht näher begründeten Etikettierungen wie „,Internationalisie-

rung“ und „Globalisierung“ gerechtfertigt. Dies belegen die Aufsätze aus dem Sammelband ‚Methoden und Kontexte‘, aus dessen Einleitung eben zitiert wurde.

In diesem werden zwar plural „geschichtswissenschaftliche Methoden und Paradigmen“, „historiographische Ansätze der Historischen Bildungsforschung“ und „historiographische Probleme historischer Bildungsforschung“ diskutiert (vgl. ebd., S. 5f.). Eine Rückbindung an das ausdifferenzierte Feld der Geschichte der Pädagogik mit der historisch-systematischen und kulturgeschichtlichen Methodologie seiner Lehrbücher erfolgt aber nicht. Die Diskussion verbleibt parallel dazu im Feld der Geschichtswissenschaft und der Historischen Bildungsforschung. Wenn einmal Bezug auf die Geschichte der Pädagogik genommen wird, wie im Beitrag von REBEKKA HORLACHER über „Bildung‘: Nationalisierung eines internationalen Konzeptes‘, dann mit deren teleologischen Ausrichtung. Als Beleg benennt sie keinen der pädagogischen Zunft angehörige Autoren, sondern den Alphilologen MANFRED FUHRMANN („Bildung. Europas kulturelle Identität“) und den Anglisten DIETRICH SCHWANITZ mit seiner populärwissenschaftlichen Schrift „Bildung: alles, was man wissen muss“. (ebd., S. 199f.) Zudem macht HORLACHER das mangelnde rekonstruktive Element – als Ausgangspunkt ihrer historiographischen Kritik – an dem Lexikonartikel von DIETRICH BENNER und FRIEDHELM BRÜGGEN über „Bildsamkeit/Bildung‘ im ‚Historischen Wörterbuch der Pädagogik‘ fest. Dass aber dessen räumlich begrenzte Darstellungsform ein Prinzip der Auswahl und damit einen interessengeleiteten Standpunkt erfordert, wird ausgeblendet. Es nimmt daher nicht wunder, dass gerade dieser Artikel den spezifisch deutschen Bildungsbegriff mit deutschen Autoren rekonstruiert und konstruiert.

Theoriepolitische (u.a. ausgedrückt in der Bezeichnung der traditionellen Methoden als national eingeengte Perspektiven) und disziplinpolitische Motive (u.a. ausgedrückt in der Absicht, pädagogische Geschichtsschreibung an das Theoriedesign moderner Geschichtswissenschaft anzuschließen) gehen hier Hand in Hand. JÜRGEN OELKERS, einer der Protagonisten der kontextualistisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Historiographen, weist am Beispiel des Gegensatzes von ‚Pädagogik‘ und ‚Erziehungswissenschaft‘ bzw. zwischen Norm (Sollen) und Faktum (Sein) auf die Gefahr des wechselseitigen Verlustes hin, wenn „Zweiweltentheorien“ aufgemacht würden. Solche Konstruktionen hätten nurmehr die Funktion, das jeweils andere der gegenüberliegenden Seite auf der eigenen Seite unsichtbar zu machen: „Das reale Verhältnis von Forschung und Reflexion sieht nicht auf der einen Seite gute *Empirie* und auf der andren Seite *unbelehrte Normativität*; die gesamte ‚Zweiweltentheorie‘ ist nur eine moralische [sic!] Vereinfachung, die vor allem eins besorgt, den Ausschluß [sic!] der je anderen Seite.“ (OELKERS 2002, S. 59)

Denn die reflexive Frage, inwieweit Geschichte der Pädagogik Wissenschaftscharakter besitzt und erziehungswissenschaftliche Historiographie Pädagogikcharakter annehmen kann, wird dabei ausgeblendet. Denn sie stellt sich erst gar nicht. Sie zöge nämlich eine synthetisch-dialektische Begriffsarbeit nach sich und würde somit die Identifikation von Pädagogik = Erziehung = moralische Belehrungswirkung¹ einerseits und Wissenschaft = wertneutrale Forschung = Zweckungebundenheit andererseits als bloße Opposition entlarven. Inwieweit aber ist eine Geschichte der Pädagogik wissenschaftlich und forschend? Und inwieweit ist gar eine forschende erziehungswissenschaftliche Historiographie belehrend? Denn was Pädagogik als Wissenschaftscharakter ihrer Disziplin versteht, wird in der Engführung auf Alternativentscheidungen leichthin übergangen. Deshalb könne sich, so BÖHM, im Effekt eine Erziehungswissenschaft ohne Pädagogik als „Holzweg erweisen“, „also als ein Weg, der ins Nichts führt.“ (BÖHM 2005, S. 418)

In der gegenwärtigen Methoden-Debatte der Historischen Bildungsforschung/erziehungswissenschaftlichen Historiographie scheint dieser „Holzweg“ zementiert zu werden, wenn und sofern sie ihre methodologischen Überlegungen an jenen der modernen Historiographie ausrichtet (vgl. LANGEWAND 1999; CASALE (u.a.) 2006). Ziel solcher Ausrichtung ist, die pädagogische Geschichtsschreibung weniger als *allgemeinpädagogische Subdisziplin* zu festigen denn als *thematische Spezialdisziplin* der Geschichtswissenschaft einzugliedern. Übersehen wird dadurch in der Einleitung von RITA CASALE 2006, in welcher der Aufsatz von BÖHM 2005 als Bekräftigung einer „national eingegangene[n], moralische[n] Bildungswirkung“ beurteilt (CASALE 2006, S.) wird, dass er eine „Vermittlung beider Perspektiven oder gar eine mögliche Synthese“ (BÖHM 2005, S. 417) vorschlägt. Stattdessen wird an der Dichotomie ‚Pädagogik‘ und ‚Wissenschaft‘ festgehalten.

In dieser Diskussion wird als Gewährsmann für eine geschichtswissenschaftliche Ausrichtung der pädagogischen Geschichtsschreibung häufig jener britischer Historiker und Politiktheoretiker genannt, der neben JOHN GREVILLE AGARD POCOCK das Gesicht der so genannten ‚Cambridge School‘ der *history of ideas* (im Plural!) bzw. *intellectual history* zeigt: QUENTIN SKINNER (*1940). Er übt und übt auf die politische Ideengeschichtsschreibung großen und inspirierenden Einfluss aus. Seine überwiegend in den 1970er Jahren im Rahmen der Konzeptionalisierung der *neuen* Ideengeschichte entwickelte Methode der *Kontextualisierung* wurde in der Historischen Bildungsforschung an mehreren Stellen bereits fruchtbar gemacht (vgl. zum Überblick: OVERHOFF 2004). So betont beispielsweise DANIEL TRÖHLER

1 Zur Einschätzung der pragmatischen Funktion pädagogischer Geschichtsschreibung als „Erzeugung einer Professionsmoral“ vgl. den Aufsatz von PHILIPP GONON ‚Historiographie als Erziehung‘ (GONON 1999).

in seiner von POCOCKS und SKINNERS Methode der Kontextanalyse inspirierten Habilitationsschrift, dass JOHANN HEINRICH PESTALOZZIS politische Sprache der Pädagogik krisenintervenierende Antwort auf den Verfall klassischer republikanischer Tugenden, wie Gemeinnützigkeit und Patriotismus war. Dieser Kontext war insbesondere während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wirksam, da in dieser Zeit die Zürcher Gesellschaft mehr und mehr der Kommerzialisierung anheimfiel. PESTALOZZIS Pädagogik ist aus dieser Perspektive eine „staatsbürgerlich-republikanische“ zu nennen. (TRÖHLER 2006, S. 47) Hiermit korrigiert TRÖHLER in der dokumentarischen Qualität antiquarischer Historie kritisch ein an PESTALOZZIS „Wohnstübepädagogik“ und „Elementarbildung“ fixiertes Geschichtsbild des Schweizers. TRÖHLER argumentiert dabei im Fahrwasser der „Dekonstruktion [pädagogischer] Mythen“ (TRÖHLER 2001, S. 32) gegen eine hagiographische und idyllisierende „Pädagogisierung der pädagogischen Historiographie“. Daher plädiert er für eine veränderte, d.h. historisierende, entpädagogisierende und entmoralisierende pädagogische Geschichtsschreibung, die auch – hier wird das theorie- wie disziplinpolitische Motiv sichtbar – zu einer „neue[n] [sic!] Basis pädagogischer Theoriebildung“ werden solle (ebd., S. 32).

2. Fragestellung

Es ist hier weder das Ziel, die eben aufgezeigten Abgrenzungsbemühungen zu bekräftigen oder gar fortzuschreiben, noch eine Vermittlung oder Synthese anzustreben. Stattdessen geht es in vorliegender Arbeit um die *Anbahnung eines Verständigungszusammenhangs*. Sie geht einen Schritt zurück und *grundsätzlich* der Frage nach, welchen Beitrag der britische Historiker, Methodologe und Politiktheoretiker QUENTIN SKINNER mit *seinen* methodologischen und funktionstheoretischen Überlegungen zur politischen Ideengeschichte *für* die Methodologie und Funktionsbestimmung der pädagogischen Geschichtsschreibung leisten kann. Sie fragt genauer – mittels eines analytischen Rasters – nach deren konstitutiven Möglichkeiten der (1) Unterstützung, (2) Ergänzung, (3) Erweiterung und (4) Kritik für die pädagogische Geschichtsschreibung. Denn auf diese Weise können

- (1) Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen scheinbar gegensätzlichen methodologischen und funktionsbestimmenden Prämissen und Theoremen aufgedeckt werden
- (2) die methodologischen und funktionsbestimmenden Ansätze der pädagogischen Geschichtsschreibung durch Skinner fruchtbar komplementiert und
- (3) die Methodologie der pädagogischen Geschichtsschreibung zu erweiterten Erklärungsmodellen historischer Wirklichkeit ausgebaut sowie
- (4) die methodologischen und funktionsbestimmenden Prämissen und Theoreme der pädagogischen Geschichtsschreibung durch die von Skinner entwickelten Kriterien der „Mythen“-Kritik analysiert werden

Die ein Gespräch simulierende Frage nach dem Beitrag SKINNERS dient schlussendlich dem Interesse an zuvörderst metatheoretischen Weiterentwicklungspotenzialen der pädagogischen Geschichtsschreibung, insbesondere ihrer Methodologie. Ein Potenzial, das erkannt und in abschließenden Thesen zusammengefasst werden soll.

Um diesen Beitrag hinreichend beschreiben, analysieren und pointiert formulieren zu können, ist es notwendig, den diskursiven Referenzrahmen abzustecken, zu dem SKINNERS Überlegungen Antworten sein bzw. beitragen können: zu dem *Problem* der *Methodologie* und *Funktionsbestimmung* pädagogischer Geschichtsschreibung. Seine Beitragsbestimmung besteht darin, herauszufinden, welche methodischen Ansätze und Aufgabenbeschreibungen in der pädagogischen Ge-

schichtsschreibung von seiner Methodologie und Geschichtstheorie gestützt werden und welche Ergänzungs- und Erweiterungschancen sowie Kritikpotentiale für die bisherige Rezeption ungenutzt sind. Erst von hier aus lässt sich zumindest *perspektivisch* Stellung nehmen zu einer Vermittlung und Synthese beider auseinandergetretenen Ansätze der Geschichte der Pädagogik und der Historischen Bildungsforschung. Damit nimmt die Arbeit eine Mittelstellung zwischen Dichotomisierung einerseits und Versöhnung andererseits ein, um den beklagten Hiatus zwischen pädagogischer (vornehmlich an Ideengeschichte orientierter) und erziehungswissenschaftlicher (vornehmlich an Sozialgeschichte orientierter) Historiographie zu überbrücken, der sich, wie oben bereits erwähnt, auf der Makroebene entsprechend als ein Widerstreit zwischen (‘traditioneller’) Pädagogik und (‘moderner’) Erziehungswissenschaft widerspiegelt (vgl. auch die Einleitung zu BÖHM (u.a.) 2009).

Da die Methodologie SKINNERS das Herzstück der Arbeit bildet und seine Reflexionen zur pragmatischen Funktionsbestimmung der Geschichtsschreibung marginal behandelt werden, wird ‘Methodologie’ *pars pro toto* seiner geschichtswissenschaftlichen Reflexion insgesamt diskutiert. Dabei wird das Verhältnis zwischen der Theorie der Methode, d.h. ihrer geschichtstheoretischen (im weiteren Sinne wissenschafts- und erkenntnistheoretischen) Begründung, und der aus ihr resultierenden praktischen Empfehlungen, Anwendungen, Verfahren und Schrittfolgen wie folgt bestimmt: Methodologie ohne Methode ist leer, Methode ohne Methodologie ist blind. (Analog zu KANTS Bemerkung im Abschnitt zur ‚Transzendentalen Ästhetik‘ seiner ‚Kritik der reinen Vernunft‘: „Begriffe ohne Anschauungen sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.“) Eine erweiterte Unterscheidung wäre die zwischen geschichtswissenschaftlicher Praxis (Geschichtsschreibung), der Reflexion ihrer Verfahren (Methode) und die Reflexion dieser Reflexion (Methodologie). Methodologische Überlegungen beinhalten Theoreme und Prämissen geschichtlichen Forschens. Sie geben Antworten auf die Frage, *wie* historische Erkenntnis möglich sei (vgl. LORENZ 1997; RÜSEN 1986). Zum Beispiel führt die auf Sprach- und Konventionentheorie gestützte methodologische Überlegung, die Intention oder Stoßrichtung eines Arguments mittels seines durch sprachliche und soziale Konventionen regierten Kontexts aufzuspüren, zu der methodischen Empfehlung, eben diese sprachlichen und sozialen Konventionen zu untersuchen. Die Frage nach der Methodologie SKINNERS und nach einer pädagogischen Geschichtsschreibung verschränkt somit geschichtstheoretische Theoreme und Prämissen (im engeren Sinne) mit wissenschaftstheoretischen und erkenntnistheoretischen Theoremen und Prämissen (im weiteren Sinne). Diese Theoreme und Prämissen werden bei SKINNER zudem sprach- und handlungstheoretisch unterfüttert. Die Frage lautet demnach allgemein: Wie geht Geschichtsschreibung vor und wie begründet sie die-

ses Vorgehen geschichtstheoretisch, wissenschaftstheoretisch und erkenntnistheoretisch?

Die Gründe für die bisherige Rezeption der Methodologie SKINNERS in der Subdisziplin der *Historischen Pädagogik*, der *Historischen Bildungsforschung*, sind vergleichbar mit den Gründen, die zur Entstehung und Entwicklung seiner hauptsächlich um 1970 entstandenen metatheoretischen und methodologischen Aufsätze zur *Politik-* und *Philosophiegeschichte* geführt haben. Sie sind abgrenzende Reaktionen auf ein methodisch unzureichendes Instrumentarium traditioneller Ideengeschichte, insbesondere im Gefolge ARTHUR LOVEJOYS, und das von dieser Methodologie abgeleitete Geschichtsverständnis, im Wissenschaftsbetrieb Großbritanniens der 1960er Jahre. Politik- und Philosophiegeschichte wurden überwiegend als Kette zusammenhängender Lösungen für bleibende Probleme betrieben. Dementsprechend dominierten ‚textualistisch‘ (werkimmanent) geprägte Ansätze, um bleibende Antworten der politischen und philosophischen ‚Klassiker‘ für überzeitliche Fragen zu durchschauen. Hieraus entwickelte sich ein Verständnis von Geschichtsschreibung, das sich weniger im Sinne einer genuinen Geschichtswissenschaft um die historisch korrekte Verortung ihrer intellektuellen Protagonisten bemühte, als vielmehr um ihre Bedeutsamkeit und Anwendbarkeit für heutige politische und philosophische Probleme. Die Historische Bildungsforschung, sofern sie sich auf SKINNER im Besonderen und die ‚Cambridge School‘ im Allgemeinen bezieht, begründet seine bzw. ihre Rezeption mit einer ähnlichen Ausgangslage: Einer als traditionell beurteilten, wenig am historischen Kontext orientierten, dafür idyllisierenden und daher überwiegend zur kritiklosen Identifikation und Anwendung (Applikation) der pädagogischen ‚Klassiker‘ auffordernden pädagogischen Geschichtsschreibung setzt sie demgegenüber eine am modernen methodologischen Inventar der Geschichtswissenschaft geschulte, kontextualisierende bzw. diskursanalytische historische Bildungsforschung.²

Die Rezeption der Methodologie und des Geschichtsverständnisses SKINNERS in der pädagogischen Geschichtsschreibung geschieht – soweit ich sehe – auf methodologischer Ebene zum ersten Mal in JÜRGEN OVERHOFFS thematischen SKINNER-Aufsatz ‚Quentin Skimmers neue Ideengeschichte und ihre Bedeutung für

2 In diesem Zusammenhang der Abkehr und Erneuerung von traditioneller pädagogischer Geschichtsschreibung steht die historiographisch ausgerichtete, 1998 gegründete ‚Zeitschrift für pädagogische Historiographie‘. Seit ihrer Emanzipation von den ‚Pestalozzi-Blättern‘ bzw. ‚Neuen Pestalozzi-Blättern‘ präsentiert sie sich als Organ und Forum der Erneuerung der traditionellen pädagogischen Geschichtsschreibung und ihrer Transformation in eine moderne, den gegenwärtigen Standards der allgemeinen Geschichtsforschung und -schreibung verpflichtete Wissenschaft.