

Herwig Blankertz und die pädagogische Historiographie

(Hrsg. T. Zumhof; A. Oberdorf, Münster: Waxmann 2022, 273 Seiten)

Rezension von Dieter Grottker (Dresden)

Der renommierte Waxmann-Verlag in Münster hat 2022 ein denkens- und dankenswertes Buch herausgegeben, welches dem Werk des Pädagogen Herwig Blankertz (1927-1983) gewidmet ist. Blankertz hat von 1969 bis zu seinem Tod 1983 an der dortigen Universität als Professor gelehrt, Waxmann erinnert auf diese Weise an einen der wichtigsten und nachhaltigen Pädagogen, Historiker und Didaktiker der Bundesrepublik. All jenen, die direkt und indirekt an dem Buch-Projekt beteiligt waren, gilt wissenschaftlicher Dank. Und eine Rezension ist eine vielleicht besonders nachhaltige Form eines solchen Dankes: jeder kritisch gemeinte Satz ist Zeugnis, dass man es ernst meint mit dem Buch. Daraus auch resultiert der Umfang der folgenden Betrachtungen¹.

Vierzig Jahre nach Erscheinen der „*Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*“ von Blankertz veröffentlichen die Herausgeber Tim Zumhof und Andreas Oberdorf (beide Münster) eine Sammlung von Aufsätzen, die alle einem Thema gewidmet sind: *Herwig Blankertz und die pädagogische Historiographie*. Man kann das Buch als einen Spiegel von dessen „Geschichte der Pädagogik“ (1982) deuten: woraus diese seinerzeit entstanden ist, was sie bewirkt hat und wie sie in der Gegenwart beurteilt wird. Das Buch von Zumhof und Oberdorf indes besteht gewissermaßen aus siebzehn Texten verschiedener Sichtweisen der beteiligten 16 Autoren: unterschiedlich im Gegenstand, unterschiedlich in der persönlichen Beziehung zum Nestor, unterschiedlich in dem Maßverhältnis von Kritik und Würdigung. Sechzehn individuelle Handschriften, sechzehn historische Perspektiven, sechzehn „Pädagogiken“, wenn auch nicht immer einheitlich in der Benutzung der üblichen Begriffe, unter anderem des Wortes Historiographie. Jede aber auf ihre Weise eine Annäherung an einen wichtigen erkenntnistheoretischen Gegenstand pädagogischen Denkens und ihre Geschichte.

Kritik ist relativ, Würde absolut – Siebzehn Rezensionen?

Abgedruckt sind Aufsätze von Autoren, die mehr oder weniger eine je unterschiedliche Absicht einer Rezension oder Disputation oder Introspektion verfolgen – so, als trete man mit dem Nestor in ein unhörbares Gespräch. Erinnerungen werden wach, Monolog und „Dialog“ wechseln einander ab, Würdigung und Kritik – Kritik und Würdigung: jene Kunst einer würdevollen Kritik. Kritik ist relativ, Würde absolut. Der Vorteil des einen Merkmals ist der kritische Punkt des Anderen: nahezu jeder der siebzehn Texte ist kritisch-konstruktiv. Auch dieser (...)

Kritik ist ein Vergleichen des Eigenen mit dem Fremden, Würdigung eine Beziehung des Fremden zum Eigenen. Urteile stets messen sich an einem bestimmten Maßstab: woher aber nehmen wir die Überzeugung, dass ein solcher gerechtfertigt ist? Kritisches Urteilen ist logisch-folgerichtiges Urteilen: allein die Logik der Argumente rechtfertigt das Urteil. Folgeschwer allerdings, wenn man zu dem Nestor eine sogar persönliche Beziehung hatte. Und in der Erinnerung noch immer hat. Trotz alledem. Es ist viel geschehen seither. 1983 kommt Blankertz bei einem Autounfall ums Leben. Viele Jahre sind seither vergangen. Die Last der Älteren: Wir wissen zu viel! Dies unser Schicksal. Dies auch unsere Verantwortung gegenüber den Jüngeren oder Leichtfertigen.

¹ Die vorliegende Rezension zu dem Buch von Zumhof; Oberdorf (Hrsg.) erscheint in „Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft“ (2023, online).

Indes: „Blankertz` Texte `leben` von der faszinierenden Fähigkeit, Fülle und Vielfalt zu bündeln und Zusammenhänge herzustellen, die einen neuen Blick auf bekannte Sachverhalte ermöglichen“, so Günter Kutscha, damals 1970 bis 1976 Schüler und Mitarbeiter von Blankertz in Münster (vgl. Zumhof; Oberdorf 2022, 57). Die Herausgeber haben viel Würdigendes und manch Kritisches über die „Geschichte der Pädagogik“ zusammengetragen, beides gleichermaßen wichtig. Wie auch immer der Befund ausfallen wird: die Edition selbst ist lesenswert. Waxmann hat zweihundertdreiundsiebzig Seiten gedruckt, die „Büchse der Pandora“ hatte seinerzeit die Jahrhunderte der „Geschichte der Pädagogik“ auf dreihundertneunzehn begrenzt. Ab jetzt gehören beide Bücher zusammen: in jedem Regal, in jedem Kopf. Das oft Gelesene wird neu gelesen und tiefer verstanden. Einige Gründe: 1) Noch bevor man das Buch aufschlagen wird, ist man sich sicher, dass alle siebzehn Aufsätze eines Lesens wert sind: wer sich an einen Historiker wie Blankertz heranwagt, wird wissen, welchem wissenschaftlichen Anspruch er sich aussetzt. Die Latte hängt hoch – man wird sich wiederholt der Einmaligkeit jener „Geschichte der Pädagogik“ bewusst. Zu diesem Einmaligen gehört auch das im Nachhinein bleibende Denk- und Fragwürdige. Die *Nachhaltigkeit* eines Buches besteht im *Nachdenken* über dessen Inhalt. Nachhaltig ist etwas, was Nachdenken auslöst. 2) Der Eindruck bestätigt sich nach und nach während der aufmerksamen Betrachtung nahezu eines jeden Aufsatzes: Kritik ist latent spürbar (vgl. Zumhof; Oberdorf 2022, 11, 12, 13). Faire Würdigung und notwendige Kritik berühren einander: der Leser selbst wird herausfinden müssen, ob er mehr zu dem einen oder anderen neigt. Und er wird sein eigenes Urteil rechtfertigen müssen: ist es Meinung oder ist es Erkenntnis, Argument oder nur Gefühl? 3) Gelungen ist der Edition ein Zusammenspiel unterschiedlicher Generationen von Vertretern der historischen Pädagogik. Dies scheint mir die bedeutendste Leistung der Herausgeber zu sein: Einen jeden der Autoren von seiner unersetzbaren Wichtigkeit und Einzigartigkeit überzeugt zu haben. Aus dem Text der Älteren spricht die größere und lebendigere Erfahrung der Jahrzehnte wissenschaftlichen Arbeitens (Ulrich Herrmann, Günter Kutscha, Peter Menck, Ingrid Lohmann) - aus dem Text der Jüngeren der Mut, sich an eine originäre Entstehungszeit heranzuwagen, die man selbst nicht erlebt hat. 4) Letztlich enthält der Buchtitel einen anspruchsvollen Operator, der über den Nestor selbst hinausreicht: „*Hervig Blankertz und die pädagogische Historiographie*“. Haben wir eigentlich so etwas? Verfügen wir über eine ausgereifte – spezifisch pädagogische – Erkenntnistheorie, die man auf Blankertz anwenden könnte? Implizit und in vielerlei historiographische Formen finden sich nahezu überall in der pädagogikgeschichtlichen Literatur, zum Teil kleinere oder umfangreichere Erwähnungen: indes, eine geschlossene Historiographie ist dabei nicht herausgekommen. Dies allerdings gilt auch für viele andere Zweige der Geschichtswissenschaften. Man darf also gespannt sein, wie Herausgeber und Autoren mit dieser Situation umgehen, wenn es nicht bei einem schillernden Begriff auf dem Titelblatt bleiben soll. Viele Gründe, das Buch (2022) zu lesen – ein Grund mehr, das Blankertz-Buch (1982) selbst noch einmal lesen zu müssen. Die Herausgeber, beide ebenso wie Blankertz in Münster tätig, haben sich nach dem Lesen dieses nun schon „alten Werkes“ zum Schreiben eines „neuen Buches“ entschieden. Ein mutiger Gedanke. Auch wird die weitere zukünftige Aufarbeitung des Nachlasses²

² Wer beginnt, einen „Nachlass“ technisch und geistig zu ordnen, braucht Zeit und Kraft. Wer beginnt, verschollene Texte zu interpretieren, benötigt eine bereits vage wissenschaftliche und erkenntnisleitende Fragestellung. Es gilt nicht: Mal sehen, was ich finde. Sondern: Wonach eigentlich suche ich. Nachdem ich das Suchen gelernt habe, muss ich das Finden lernen, so Nietzsche. Hier deuten sich bei Blankertz analytisch-vergleichende Recherchen an, die aufschlussreich für die Vorgeschichte der „Geschichte der Pädagogik“ sein können: 1) Wie stand Blankertz wirklich zu der widersprüchlichen geisteswissenschaftlichen und politischen Denkhaltung von Erich Weniger (1894-1961), seinem Doktorvater: vor und nach 1945. 2) Was hat Blankertz in Hamburg direkt von Simon Thyssen (1898-1986), seinem Kollegen in Hamburg, übernommen und in den Büchern 1969 und 1982 im Detail verarbeitet und ergänzt? 3) Welches Urteil von Blankertz lässt sich schließlich über die Substanz der zeitweiligen

manche Einblicke ermöglichen, wie Blankertz wissenschaftlich, historiographisch und quellenteknisch gearbeitet hat. Ein Lesen in Akten, Briefen und Manuskripten beginnt. Der Belesenheit geht das Lesen voraus. Mit dem Lesen bereits beginnt die Rezension: Nicht nur lesen, was geschrieben steht, sondern verstehen, was gemeint ist: das eine ist eine Technik, das andere eine Kunst. Hermeneutik oft bewegt sich in einer Zick-Zack-Bewegung. Und mittendrin die unsichtbare Gestalt des Nestors.

Der Nestor und seine Historiographie

Jeder hat sie, aber nicht jeder weiß es. Mancher auch weiß es, aber er kanns nicht sagen. Jener denkt immer schon – solange er Geschichte der Pädagogik in Lehre und Forschung betreibt – darüber nach. Die Frage nach einer individuellen Historiographie ist ebenso feinsinnig wie widersinnig. Ein Weg ins Unbewusste jener historischen Vorstellungen, die bewusst einer Methode unterworfen werden. Peter Menck nennt es Arbeitstechnik (2022, 73). Johann Gustav Droysen (1808-1884) betont bereits im 19. Jahrhundert den Zusammenhang von Methode und Methodik, von Heuristik und Methodologie (Droysen 1943, 17, 332-344): Darstellung und Interpretation des originären Inhalts bedürfen einer je spezifischen Methode und systematischen Methodik. Die Methode verleiht einer wissenschaftlichen (!) Geschichte eine besondere Handschrift: es wäre in der Pädagogik nicht uninteressant, solche historiographischen Handschriften miteinander zu vergleichen und zu einer Typologie zu verknüpfen. Wozu aber soll das nützen? Ein wissenschaftlicher Nutzen wäre immerhin dann gegeben, wenn kausal nachgewiesen werden kann, ob und inwiefern eine *bestimmte historiographische Denkweise* das Erkennen und Verstehen fördert oder ob es Methodologien und Ideologien gibt, die dies geradezu verhindern. Jede diesbezügliche Betrachtung eines Textes der Geschichte der Pädagogik vermittelt einen gewissen Einblick in die bewussten oder unbewussten elementaren historiographischen Vorannahmen eines jeden Autors: Wer sollen die Adressaten sein? Gibt es eine erkennbare Adresse? Was will der Autor im Detail beschreiben und auf welche Weise will er dies adressatenspezifisch³ oder auch

historischen Arbeiten von Wolfgang Klafki (1927-2016) rekonstruieren? Wie standen beide zueinander – während und nach der gemeinsamen Arbeit bei Weniger? Gleichaltrig, gleichrangig oder gleichartig [...]

³ Es ist für Inhalt und Form, Begrifflichkeit und Theoriegehalt, Sachlichkeit und Polemik nicht unerheblich, ob eine „Geschichte der Pädagogik“ für Beginner, Laien, Fortgeschrittene oder Experten verfasst ist. Welches Maß an „Theoriegehalt“ (Zumhof; Oberdorf 2022, 108) also ist unbedingt notwendig, wo aber beginnt der Punkt, wo *vorverstandene Theorie* mit einer sauberen *Beschreibung* der historischen Quellen vermischt wird (...) Auch wird man Studierenden ein gewisses Übermaß an wissenschaftlicher Polemik nicht zumuten können: Ob und worüber sich Experten streiten, können nur diese selbst verstehen – für wenig belesene Anfänger in der Geschichte ist dies nicht nur abwegig, sondern gar gefährlich, weil dadurch falsche Vorstellungen über die reale Situation in der heutigen historischen Pädagogik entstehen würden. Das, was für Experten an detaillierten Problematisierungen selbstverständlich ist, ist für Studierende eine Überforderung. - Wie also ist das Buch von Zumhof; Oberdorf selbst einzuordnen: 1) Es setzt eigentlich eine bereits hinreichende Kenntnis des Schrifttums von Blankertz voraus, nicht nur eine Rezeption von dessen „Geschichte der Pädagogik“. 2) Einzelne Autoren vermitteln ein Blankertz-Bild, welches weitgehend nur von denjenigen wird verstanden werden, die Blankertz persönlich kannten. Für alle anderen ist dies aufschlussreich und ggf. eine Ermutigung, sich näher mit der Situation der damaligen historischen Pädagogik in der Geschichte der Bundesrepublik zu verschiedenen Zeiten zu beschäftigen: in den 50er und 60er Jahren sowie in den 70er und 80er Jahren. Und schließlich nach 1990 – gewissermaßen der Beginn einer *Wiedervereinigung der Geschichte der Pädagogik* in Ost und West. 3) Schließlich setzen einzelne Autoren ein überraschend tiefes Hintergrundwissen voraus, z.B. an jenen Stellen, wo zahlreiche „Ismen“ und andere Abstraktionen lediglich erwähnt und kaum erklärt werden bzw. erklärt werden können (vgl. Zumhof; Oberdorf 2022, 8, 15, 21, 36, 37, 41, 42, 43, 59, 60, 125, 150, 173, 177, 178, 179, 211). Solcherart *Sekundäraussagen* kann nur jener angemessen einordnen, der die betreffenden *Primärquellen* hinreichend kennt. 4) Das Buch von Zumhof; Oberdorf ist mithin nicht das endgültige Resümee einer Re-Lektüre, sondern der

adressatenunabhängig darstellen? Welche Form der Geschichtsschreibung⁴ ist dem betreffenden Anspruch angemessen: eine Institutions- und Sozialgeschichte, eine Ideen- und eher Theoriegeschichte, eine Problem- und Biographiegeschichte? Nicht selten wählt ein Autor eine Verknüpfung verschiedener Perspektiven und zwingt den Leser zum gedanklichen Perspektivenwechsel: Blankertz selbst, so auch mancher Autor in der Edition von Zumhof; Oberdorf – Ulrich Herrmann anders als Peter Menck, Ingrid Lohmann anders als Sabine Reh. Jede Form einer „Geschichte der Pädagogik“ hat ihre Berechtigung, jede ist Chance und Schicksal ihrer selbst, keine der genannten ist letztlich leichter als die andere. Manche historiographische Form weitet die Sichtweise für das historisch Einmalige, manche verengt den Blick und fokussiert nur das zuvor bereits Verallgemeinerte. Ein Gleichnis vielleicht kann die erkenntnistheoretische Funktion veranschaulichen: Die historiographische Virtuosität ist eigentlich nichts anderes als die Handhabung eines speziellen Vergrößerungsglases⁵, eines Mikroskops oder eines Spiegels (...) Der Historiker der Pädagogik hält der Gegenwart einen Spiegel vor – in manchem politischen System hat er die Rolle eines Hofnarren: dies seine Lehre in Form von Geschichten. Was die Überlegungen zu einer „pädagogischen Historiographie“ anbelangt, so lese man kritisch vielleicht noch einmal die Schrift „*Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben*“ (1874) von Friedrich Nietzsche. Jene drei Funktionen, die dieser der Wissenschaft und Ideologie der Geschichte zuweist oder abspricht, betreffen auch manche Versuche einer „Geschichte der Pädagogik“ – Formen der Selbstlegitimation von Wunschvorstellungen über die Möglichkeiten einer *Bildung zum Menschsein* oder Anlass zu einem Nachdenken über die Fragwürdigkeit einer *Erziehung zum Menschwerden*.

Beginn einer hoffentlich öffentlichen Diskussion, die dann auch über Blankertz hinausreichen könnte. War eine Re-Lektüre des Blankertz-Buches der Anlass der Diskussion, so wird sich eine Lektüre auch anderer Standardschriften anschließen müssen. Erst auf dieser Grundlage könnten sich *ausgewogenere Vergleiche*, Wertungen und (Neu-)Bewertungen ergeben. Und erst danach wird man deutlicher sehen, wie man zukünftig den Begriff „pädagogische Historiographie“ strenger handhaben wolle.

⁴ Es kann nicht übersehen werden, dass in einer Zeit des Erscheinens von Schriften zur *Wirtschafts- und Sozialgeschichte* folgerichtig auch die Pädagogik beginnt, nach Möglichkeiten einer *Ideen- und Sozialgeschichte* zu suchen. Damit ist in den 60er Jahren zugleich auch die folgenschwere Tendenz verbunden, anstelle einer *Geistesgeschichte der Bildung* nunmehr bewusst Bücher zur *Sozialgeschichte der Erziehung* zu verfassen. Die eine war häufig ebenso einseitig wie die neuere nicht selten einförmig geworden ist. Indes gilt meines Erachtens in einem weitreichenden Sinne etwa von Kant: *Eine Sozialgeschichte ohne geistesgeschichtliche Wurzeln ist blind, eine Geistesgeschichte ohne sozialgeschichtliche Hintergründe leer*. Die Kunst besteht darin, dem Leser diese Ganzheitlichkeit überzeugend sichtbar zu machen – manches genügt als Anregung zum eigenen Nachdenken, manches reicht als Fußnote. Stets steht das eine in funktionaler Beziehung zum anderen: der geistesgeschichtlich überlieferte Text kann nur im Zusammenhang mit dem betreffenden sozialgeschichtlichen Kontext verstanden werden. Eine Geschichte der Pädagogik ist deshalb stets mehr als eine bloße Aneinanderreihung von Texten – ohne kontextuelle Zusammenhänge, die auch durch kein „Vorwort“ ersetzt werden. Die Kunst, zwei Zitate zu einer logischen Argumentation zu vereinen.

⁵ Selbstverständlich sind die erwähnten physikalischen Instrumente für einen Historiker völlig unbrauchbar. Indes vergrößert auch er die Perspektive wie durch ein „Fern-Glas“, schärft den Blick, betrachtet die Geschichte im „Spiegel“ der Gegenwart. Bezüglich der Wirtschaftsgeschichte stellt Marx 1867 im Vorwort zum „Kapital“ fest: „*Bei der Analyse der ökonomischen Formen kann außerdem weder das Mikroskop dienen noch chemische Reagentien. Die Abstraktionskraft muss beide ersetzen.*“ (MEW 23, 12). Eine methodische Wegweisung auch für die Geschichte der Pädagogik, um durch die verallgemeinernde Abstraktion zur Erkenntnis der pädagogischen Formenvielfalt vorzudringen: Vom geschichtlich Konkreten über das historisch Abstrakte zum konkret Allgemeinen der Idee der Erziehung in ihrer Wirklichkeit zu gelangen.

⁶ Totalitäre Systeme benutzen nicht zufällig eine tendenziöse Interpretation der Geschichte der Pädagogik zur Legitimation des eigenen Erziehungs- und Schulwesens. Und wenn man kein anderes Erbe hat, dann muss man ideologisch eins erfinden. Dass sich der Nationalsozialismus auf die Stammesgeschichte des Germanentums beruft, erscheint in mehrfacher Hinsicht als fragwürdig und zudem unhistorisch. In einem eben solchen germanisierenden Sinne formuliert Fritz Urbschat 1936/37 seine „Geschichte der

Die Veröffentlichung der allerersten Editionen zur Geschichte der Erziehung oder Historischen Pädagogik im 19. Jahrhundert sind gleichsam das aufgeschlagene Buch auch erster Versuche einer spezifischen Historiographie. Die so entstehenden Bilder und Vorbilder wirken z.T. bis in die Gegenwart nach. So profitiert meines Erachtens alles Spätere von der zehnbändigen Werkausgabe (1884 ff.) von Karl Adolf Schmid (1804-1887), die nach dessen Tod von seinem Sohn Georg Schmid fortgeführt worden ist. Die Altvorderen hatten es weit schwerer – in mehrfacher Hinsicht. Sie konnten sich nicht nur nicht an vorhandenen Vorbildern orientieren, sie waren auch von dem damals noch begrenzten Zugang zu Bibliotheks⁷- und Archivquellen betroffen. Spätere Editionen sind Weitungen oder Kürzungen, Verdichtungen oder Vertiefungen, Kritiken und Antikritiken – jede „Geschichte der Pädagogik“ für sich bleibt eine Baustelle, jede „Geschichte der Erziehung“ ein Bauplatz. Schon wenn das Werk fertig ist, erscheint das Ganze als unvollendet, bemerkt man manche Lücke und Tücke, auch bei Blankertz. Wer überhaupt vermag das Ganze – als ein auch geschichtlich Ganzheitliches – geistig, methodisch und quellentechnisch zu bewältigen? Wieviel didaktischer Mut gehört zum Weglassen? Ist das Herausgeben eines Ganzen eine bloße Summe der Teile einzelner Autoren und aufeinanderfolgender, oft zusammenhangsloser Kapitel? Wäre eine gewisse historiographische Einheitlichkeit zwischen verschiedenen Autoren eine Grundlage eines letztlich ganzheitlichen Gesamteindrucks? Werden sich die verschiedenen Begrifflichkeiten der Autoren untereinander vertragen? Gibt es irgendeine Möglichkeit des Abgleichs von Begriffsbestimmungen? Wie steht es überhaupt mit Definitionen in der Geschichte der Pädagogik? Historiker definieren nicht gern, scheint es. Sie haben ihre eigenen Definitionen. So wäre z.B. zukünftig eine spezifische *Geschichte pädagogischer Definitionen* nicht uninteressant: Eine Geschichte der Definitionsfehler [...] Zwei historiographische Alternativen und die damit verbundenen editorischen Formen sind denkbar: a) Ein alleiniger Autor einer „Geschichte der Pädagogik“ – wie Paulsen in seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ (1885) sowie Scherer (1897), Heubaum (1905), Blättner (1971), Pott (1977), Blankertz (1982), Menck (1993), Tenorth (1988), März (2002) und Zabeck (2009) – garantiert eine in sich weitgehende Einheitlichkeit, riskiert jedoch Einseitigkeit im Detail und Eigenheit in der Interpretation: Der Generalist weiß Nichts über Alles. Er ist befangen in seinen eigenen Deutungen. b) Die Alternative: Eine gewisse Gemeinschaft geeignet erscheinender Einzelautoren – wie Karl Adolf Schmid u.a. (1884 ff.), Knoop; Schwab (1981), Böhme; Tenorth (1991), Benner; Brüggem (2011) oder Benner; Oelkers (Hrsg. 2004) sowie Böhm, W. (Hrsg. 2011) findet sich zusammen: eine historische Kooperation erscheint möglich, eine transdisziplinäre Interaktion hoffnungsvoll. Dies garantiert weitgehende Detailkenntnis eines jeden auf seinem Gebiet, riskiert allerdings Uneinheitlichkeit in Quellenauswahl und Begrifflichkeit, Interpretation und Schwerpunktsetzung: Jeder Spezialist auf seinem Gebiet weiß Alles über Nichts. Immerhin: An die Stelle einer einzigen Deutungshoheit treten alternativ mögliche Interpretationen: die Dinge kommen in Bewegung.

Die Lösung? Ideal wäre mithin eine Konstellation von Generalisten & Spezialisten der Geschichte der Pädagogik zugleich. Gelingt die nötige Verständigung bereits im Vorfeld, entsteht mehr als die Summe zweier Teile. Fruchtbar auch wäre eine Kooperation von Historischer & Allgemeiner Pädagogik, von Bildungsphilosophie und Soziologie sowie Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Es kann nicht übersehen werden, dass die Bildungsidee immer schon verschiedene solcher Mütter und Väter hat. Vor allem das Verhältnis der Pädagogik zur Philosophie war und ist spannungsvoll und

Berufserziehung“. Es zeigt sich, dass sich Beruf und Berufspflicht nicht wenig eignen, um für bestimmte Erziehungsideologien ausgenutzt zu werden.

⁷ Heutige Historiker können sich möglicherweise nicht vorstellen, was es in früherer Zeit bedeutet hat, ein bestimmtes seltenes Buch zu orten, zu beschaffen und ausleihen zu können. Nicht selten musste man persönlich in die Bibliothek einer ggf. entfernten Universität reisen und das Buch dort lesen und exzerpieren. Die Situation in der Gegenwart würde manchem Gelehrten von damals wie ein Paradies erscheinen.

nicht selten konfliktreich. Auch ist es nicht zufällig, dass sich in vielen Editionen auch der „*Allgemeinen Pädagogik*“ häufig aufschlussreiche Spuren historischer Entwicklungen finden⁸. Die erste Autorengeneration der Schriften zur Bildungs- und Schulgeschichte noch ist philosophisch examiniert, geistesgeschichtlich geschult. Die Generation ihrer Schüler profitiert von diesem Geist, liest allerdings die Werke oft nicht mehr so im Original, wie dies am alten Gymnasium und der philosophisch-theologisch geprägten Universität noch üblich war. Die Tendenz ist anhaltend. Der Exegese der Werke folgt die schleichende Exekution des Geistes. Die sogenannten 68er werden zum plakativen Symbol eines neuen Erziehungsverständnisses. Und eines auch neuen Geschichtsverständnisses (...) Neues dringt in die Bildung ein, Altes geht verloren. Lehrpläne und Studienordnungen erscheinen quantitativ als ein Nullsummenspiel. Semesterwochenstunden werden gegeneinander abgewogen, aufgewertet, abgewertet: eine Umwertung aller Werte. Worin besteht die Rechtfertigung einer neu gedachten Sozialgeschichte der Schule, worin der Grund für das Zurückdrängen der Geistesgeschichte? Wenn man behaupten würde, dass die Schüler der ersten Generation nun die alleinigen neuen Lehrer seien, dann greift das zu kurz. Die Generationen der Lehrer und ihrer Schüler leben nicht nach-, sondern häufig miteinander: das Generationsmuster wird komplex, die Verflechtungen komplexer. Blankertz lehrt in Hamburg gemeinsam mit dem dreißig Jahre älteren Simon Thyssen. Und auch aus den einstigen Schülern der älteren Generation selbst werden Lehrer: Hermann Groothoff, Max Liedke, Gernot Koneffke⁹, Klaus Schaller¹⁰, Ulrich Herrmann, Fritz März, Jürgen Oelkers, Heinz-Elmar Tenorth, Dietrich Benner, Eckhart Pleines sowie ferner aus dem Bereich der Geschichte der Berufsbildung: Heinrich Abel, Gustav

⁸ Beispiele solcher historisch intendierten Pädagogiken finden sich mehrfach bei Benner. Bereits dessen Bestseller „*Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*“ (1973) schreitet von Rousseau über Schleiermacher und Willmann chronologisch voran, gelangt zur empirischen Pädagogik (1978, 135ff.), streift die geisteswissenschaftliche Pädagogik (ebd. 195ff.), kommt zur „Emanzipatorischen Pädagogik“ (explizit zu Horkheimer und Habermas, 273ff.), vergleicht untereinander Blankertz (294f.) und Klafki (296ff.) sowie Mollenhauer (303ff.) und Lempert (299 ff.). Nicht zu übersehen sind übrigens die mehrfachen Formulierungen von Benner: „Während bei Blankertz die emanzipatorische Pädagogik die geisteswissenschaftliche Pädagogik dadurch überwinden soll ...“ (ebd. 296) bzw. „Während sich bei Blankertz das emanzipatorische Interesse ...“ (ebd. 297), seien bei Klafki allerdings diese und jene Unterschiede zu erkennen. Auch die 1987 von Benner veröffentlichte „*Allgemeine Pädagogik*“ enthält im Untertitel das Bekenntnis einer „systematisch-problemgeschichtlichen Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns“. Ein Blick in die „Anmerkungen“ (vgl. Benner 1987, 292 ff.) bestätigt die vielfältigen historischen Zusammenhänge.

⁹ Gernot Koneffke (1927-2008) gehört völlig zu Unrecht zu den oft vergessenen bedeutenden Vertretern der historischen Pädagogik. Mit der Wiederentdeckung der Schriften u.a. von Hermann Brödel und deren Wiederabdruck 1982 in den „Quellschriften“ (VI) hat er Bleibendes hinterlassen. Gemeinsam mit Andreas Kunze (geb. 1940) sind zudem zahlreiche weitere Schriften als Reprintausgaben erschienen.

¹⁰ Der bedeutende Bochumer Comenius-Forscher Klaus Schaller (1925-2015) hat mit Theodor Ballauff (1911-1995) das mehrbändige Werk „*Pädagogik. Geschichte der Bildung und Erziehung*“ (1970) herausgegeben. Von ihm stammen auch zahlreiche Auflagen der Werke von Comenius (lat., dtsh). Von Ballauff allerdings ist das scheinbar unspektakuläre Buch mit dem Titel „*Funktionen der Schule*“ (1984) leider weitgehend unbekannt geblieben. Es handelt sich um: „*Historisch-systematische Analysen der Scolarisatio*n“. Und bewusst nicht um eine *historisch-chronologische Darstellung*. Da steckt viel an historiographischer Bewusstheit drin. Dies allerdings erschwert zeitweilig die Rezeptionsweise, da unsere Gewohnheit oft die übliche chronologische Form vor Augen hat: ein deutliches Zeichen, dass es sich einerseits bei einem chronologischen und andererseits einem streng systematischen Aufbau um zwei verschiedene historiographische Handschriften handelt, die man einmal daraufhin vergleichen könnte, ob der Zwang zum Systematischen das Erkennen stärker beeinflusst als das eher „betrachtende Lesen“ und „Blättern“ in einer monumentalen Chronologie. Allein auch das Blättern ist ein Form der Aneignung, individuelle Gewohnheit, allgemein bekannt, indes lernpsychologisch wenig untersucht. Man stelle sich aufeinanderfolgende seminaristische Übungen des Blätterns in einem Buch vor (...) Was eigentlich geschieht kognitiv beim Blättern in einer Geschichte der Pädagogik?

Grüner, Karlwilhelm Stratmann, Otto Monsheimer, Jürgen Zabeck, Antonius Lipsmeier, Udo Müllges, Peter Lundgreen, Wolfgang Lempert. Die neue Generation der Historiker seit den 60er Jahren ist mannigfaltiger, streitbarer, kämpferischer: sie leidet nicht mehr unter dem Tabu einer Vergangenheit zwischen dem vor und dem nach 1945, wie mancher ihrer Lehrer – eine auch geistige Befreiung. Inhaltsreichtum und Formenvielfalt nehmen zu. Reformpädagogiken werden wiederholt neu entdeckt und interpretiert. Und mancher der neuen Generation erinnert sich nun auch jener Bedeutung der Geistesgeschichte, von der der Lehrer einst gesprochen hat. Schüler verdanken (fast) alles (und vor allem auch) ihren Lehrern. Und selbst jene Fähigkeit zum Widerspruch, mit der sie ihre Lehrer von damals kritisieren, haben sie bei diesen selbst erworben: eine Paradoxie der Geschichte. Mitunter vergessen jene Schüler nicht selten, was sie im Großen und Ganzen ihrem Förderer schulden. Sie unterschätzen manchen kleinen Hinweis, der möglicherweise mehr, als nur ein Rat gewesen ist. Und als sie sich dessen erinnern, ist es meist zu spät für einen Dank. Es ist nicht leicht, Schüler eines berühmten Lehrers zu sein. Zu erwähnen sind u.a. Ingrid Lohmann (Schülerin von Blankertz); Günter Kutscha (Schüler und Assistent von Blankertz); Walter Georg (Schüler von Gustav Grüner); Andreas Gruschka (Schüler von Blankertz) und Thomas Feuerstein (Mitarbeiter von Blankertz): *biobibliographische Netze*, aus Fäden und Knoten geknüpft, darin weben und leben die Ideen. Noch immer.

Blankertz und die Kritiker seiner „Geschichte der Pädagogik“

Mut und Fähigkeit zur konstruktiven Kritik bringen es mit sich, dass man nicht das Gefühl haben darf, dem Nestor in Allem und Jedem persönlich verpflichtet zu sein. Dies mag in dem einen oder anderen Fall dazu führen, dass eine Kritik lediglich angedeutet, jedoch nicht streng durchgeführt wird: Dass Blankertz in seiner Humboldt-Interpretation falsch liegen würde, wie Ingrid Lohmann zu Bedenken gibt (vgl. Zumhof; Oberdorf (Hrsg.) 2022, 209), ist eine bereits klare und eindeutige kritisierende Behauptung. Hier deutet sich eine Falsifikation an, hier geht es um paradigmatische Bewusstheit, um Argumente und Quellentreue. Dies verleiht dem Buch eine gewisse Dramaturgie – die wissenschaftliche Neugier erwacht. Insgesamt kommen bei Zumhof; Oberdorf besonders vier Kritiker zu Wort. Der jeweilige biographische Kontext ist Voraussetzung, Inhalt von Würdigung und Form von Kritik überhaupt verstehen zu können. Der Leser indes erfährt nur soviel, wie die vier Autoren von sich selbst preisgeben. Manch Wichtiges ließe sich ergänzen (...)

a) Pro & Contra – Ulrich Herrmann (geb. 1939)

Ulrich Herrmann (Tübingen), geschult im hermeneutischen Urteil durch seine Beschäftigung mit dem Philanthropismus¹¹ sowie mit Droysen und Dilthey, nimmt eine Bewertung von Blankertz vorweg: Die 1982 erschienene „Geschichte der Pädagogik“ sei seit vierzig Jahren nicht nur ein Bestseller, sondern gar ein Longseller (vgl. Zumhof; Oberdorf (Hrsg.) 2022, 35). Die Verkaufszahlen und die Ausleihstatistik der Universitätsbibliotheken würden dies m.E. in der Tat bestätigen können. *„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“*; so Herrmann (ebd. 35f.). Jedes Buch hat seine eigene Geschichte, jedes historische Buch eine zweifache. Auch die von Herrmann dankenswerter Weise recherchierte Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte der „Geschichte der Pädagogik“ erhellt die von Blankertz benutzte

¹¹ Von Herrmann stammt zudem eine systematisch-analytische Betrachtung zu Leben und Werk von Basedow, Campe, Trapp und Salzmann (vgl. Herrmann, U.: Die Pädagogik der Philanthropen. In: Scheuvel, Hans (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*, 1991, I, 135-158).

Methode von Auswahl und Darstellung der Inhalte: je klarer die Adressatenspezifität ist, umso präziser sind die notwendigen Vorentscheidungen über die entsprechend auszuwählenden Inhalte und die geistige Ordnung der Darstellung. Da sich ursprünglich die „Geschichte der Pädagogik“ von Blankertz an die damaligen Studierenden 1980 der Fernuniversität in Hagen wendet, schien es nicht unwichtig zu sein, an deren Abitur u.ä. geistige Voraussetzungen anzuknüpfen. Kann man also davon ausgehen, dass der Unterricht in Literatur und Geschichte sowie Religion und Philosophie am Gymnasium eine angemessene Vorstellung u.a. über das Zeitalter der Aufklärung vermittelt hat? Der Zweifel ist nicht zu übersehen: was eigentlich lernt man heute über Geschichte im Jahr Zweitausenddreißig an einem Gymnasium? Wer eine Geschichte zum Zwecke der Studierens von Geschichte schreibt, formuliert anders, als in einem Text für gestandene Wissenschaftler historischer Pädagogik. Diese Form einer „Geschichtsschreibung in didaktischer Absicht“ (ebd. 35, 36 und 37) verleiht den „Studienbriefen“ und dem späteren Buch eine spezifische Intention, so dass sich indirekt die damit verbundenen Studienziele ablesen lassen (ebd. 39): Verstehen von Geschichte als „Ermöglichung von Bildung und Urteilsfähigkeit“ (ebd. 50). Meines Erachtens eine *Taxonomie historischer Bildung*, vom Kennen zum Wissen – vom Urteilen zum Deuten größerer Zusammenhänge: von der Geschichte zur Gegenwart. Und zurück (...)

b) Contra & Pro – Peter Menck (geb. 1935)

Peter Menck (Siegen) weiß, worüber er urteilt. Jemand, der sich selbst das Projekt einer „Geschichte der Erziehung“ (1993) auferlegt hat, ist sein eigener strengster Kritiker. Diese – eben in der Form von Menck vorgelegte „Geschichte der Erziehung“, scheint auf den ersten Blick Blankertz zunächst sehr ähnlich zu sein. Genauer betrachtet, erkennt man jedoch, dass Menck die übliche stets chronologische Reihenfolge der Inhalte durchbricht¹² und eine eher problemgeschichtliche Darstellung verfolgt. M.E. ist dies mit einer größeren gedanklichen Herausforderung¹³ für den Leser verbunden und somit gewinnbringend für ein tieferes Verständnis von Entstehung und Entwicklung. Durchgängig problemgeschichtliche¹⁴ Formen sind selten und nicht unumstritten.

¹² Das Durchbrechen üblicher Darstellungen durch Menck ist so radikal, dass man Anlass hat, über deren didaktische Folgen nachdenken zu müssen. Menck ordnet die Kapitel gewissermaßen in chronologisch umgekehrter Reihenfolge an. Er zwingt den Leser zum Nachdenken, weshalb (auch) eine solche methodische Form ihre erkenntnistheoretische Berechtigung hat. Auf Neill (vgl. Menck 1993, 15) folgt Lietz (33), danach kommen Humboldt (51) und Wichern (65), schließlich Diesterweg (81) und Fröbel (94), dann erst Pestalozzi (110), gefolgt von Rousseau (126) und Basedow (142) sowie Francke (157). Den Abschluss bildet Comenius (177-194) – jener Pädagoge, der eigentlich am Anfang der neuzeitlichen Didaktik steht. Implizit enthalten ist Marx (60-64), erwähnt werden Campe, Kant, Herbart, Fichte, Nietzsche, Nohl, Weniger, Adorno und Foucault. Auch die Geschichte der Polytechnik in Russland und in der DDR wird in knapper Form thematisiert (24-27): eine Geschichte der Probleme, eine „brauchbare“ Problemgeschichte.

¹³ Für den interessierten Leser ergeben sich aufschlussreiche Möglichkeiten, verschiedene Darstellungsformen zu vernetzen. Operationalisiert man das Lernen, so sind m.E. vielleicht folgende *Aufgabenstellungen für Studierende* denkbar: 1) Dekonstruieren Sie die von Blankertz a) vorliegende chronologische Darstellung so, dass daraus b) eine systematische Problemgeschichte entsteht. Vergleichen Sie die sich daraus ergebenden Grundprobleme pädagogischen Denkens bei Blankertz mit denen bei Peter Menck bzw. Fritz März erkennbaren Grundfragen der Bildung und Erziehung. 2) Rekonstruieren Sie a) die Personengeschichte von März (2002) in einer Weise, so dass daraus b) eine problemgeschichtliche Darstellung entsteht. Vergleichen Sie beide Editionen von März miteinander (vgl. März 1978; März 2002). 3) Bilden Sie ein begründetes Urteil, welche der Darstellungsformen Sie für Anfänger bzw. für Fortgeschrittene für brauchbar(er) erachten. 4) Peter Menck hat das Blankertz-Buch für Studierende als „unbrauchbar“ beurteilt. Was spricht dafür, was dagegen? 5) Wie also müsste vielmehr eine „Geschichte der Pädagogik“ aufgebaut sein, dass sie sich als „brauchbar“ erweist. Auf welche Weise könnte eine praktische Brauchbarkeit im Studium empirisch bestätigt werden? -Viele Fragen, wenige Antworten [...]

¹⁴ Bekannt ist u.a. die Edition einer „*Problemgeschichte der Pädagogik*“ (1978, 2 Bde.) von Fritz März (geb. 1934), an die sich 2002 dessen monumentale „*Personengeschichte der Pädagogik*“ im Umfang von 794 Seiten anschließt.

Die traditionelle Chronologie ist der leichtere und geschichtsdidaktisch oft übliche Weg. Peter Menck hat m.E. gewissermaßen *das chronologisch Aufeinanderfolgende dekonstruiert*¹⁵ – und dies zudem vielfältig veranschaulicht. Dieser Anspruch zeugt von Mut – dies auch berechtigt ihn zu einer Kritik gegenüber anderen Versuchen ähnlicher Art. Dass es sich bei Menck um eine „*Geschichte der Erziehung*“, bei Blankertz um eine „*Geschichte der Pädagogik*“ handelt, ist nicht ganz unwichtig, eröffnet jedoch einen neuen „Kriegsschauplatz“, der hier nicht hingehört: man kann schwer über Pädagogik schreiben, ohne Erziehung zu betrachten – und man kann kaum über Erziehung nachdenken, ohne die betreffende Pädagogik als deren Rechtfertigung der Erziehungsziele und -methoden zu reflektieren. Beides eine Gratwanderung, beides auch ein Maßverhältnis unterschiedlicher Perspektiven, wozu nicht selten philosophie-, soziologie- und religionsgeschichtliche Perspektiven hinzukommen. Die wirkliche Geschichte kennt keine *Schubkästen* – ein Historiker ist der Ganzheitlichkeit verpflichtet – oder er scheitert. Was das Kriterium der Brauchbarkeit¹⁶ anbelangt, so klingt das Urteil hart. Menck schreibt: „*Die Geschichte der Pädagogik von Blankertz mag diejenigen zu weiterführendem und kritischem und Nachdenken anregen, die sich in der Geschichte der Erziehung und des Nachdenkens über die Geschichte ein wenig auskennen. Als Lehrbuch für ein Studium der Pädagogik – im weitesten Sinne – , als ein Medium pädagogischer Bildung, halte ich es für*

Der geschichtliche Inhalt sucht nach der besten historiographischen Form – adressatenorientiert, epochenspezifisch, dem gegebenen Umfang angemessen. Zudem durchdringen sich jene Formen – in der Personengeschichte kehren die problemgeschichtlichen Themen wieder, anders zugeordnet und neu gewichtet. So sind die von März rechts und links angefügten Momentmarkierungen nicht selten der Hinweise auf die betreffenden problemgeschichtlichen Zusammenhänge. Manches Problem erschließt sich über die Person. Manche Person erscheint repräsentativ für ein bestimmtes Problem. Das Ordnen von Personen einerseits und Problemen andererseits führt zu einer neuartigen Systematik. Da die „Personengeschichte“ selbst wiederum einer Chronologie folgt (März), ergibt sich die Frage, ob eine Personengeschichte als eine reine Problemgeschichte möglich ist (Menck) oder ein Kompromiss beider (Blankertz) eine Alternative darstellt.

¹⁵ Was Dekonstruktion sei, ist nicht eindeutig. Naheliegender ist eine Operation, die einen Text gleichen Inhalts in eine andere sprachliche Form transformiert, ohne dass damit Inhalte verloren gehen. Gewissermaßen wird eine Systematik in eine andere – eine traditionelle Ordnung in eine neue – umgewandelt. Gleichsam findet dabei ein Perspektivenwechsel statt – bislang übersehene Inhalte erscheinen in einem anderem Licht. Was in einer Chronologie durchgängig latent gewesen ist, erscheint nunmehr als ein vielleicht sogar „ewiges“ Grundproblem der Pädagogik und erhält dadurch ein größeres Gewicht – auch z.B. für die Beurteilung von Gegenwart. Man könnte behaupten: Ohne eine chronologische Ordnung kommt man nicht zu einer problemgeschichtlichen Ordnung. Und ohne Problembewusstsein kommt nicht zu einer chronologischen Bewusstheit.

¹⁶ Nimmt man das Urteil wörtlich, so könnte man sagen, dass das Blankertz-Buch *für sich allein* – ohne eine weitere ergänzende Lektüre anderer „Pädagogiken“ – *weniger* brauchbar ist. Verfügt man nach einigem Sammeln über ein Konvolut an geeigneten Editionen, so ist das Einzelne für sich begrenzt brauchbar, die Sammlung verschiedener Handschriften jedoch hilfreich. Auch der Apparat des Blankertz-Buches erscheint – im direkten Vergleich mit anderen Formen – m.E. gut brauchbar. Sucht man bewusst nach einer eher problemgeschichtlichen Darstellung, so findet man bei Blankertz viele Zugänge – selbstverständlich systematisch weniger, als z.B. in der „Problemgeschichte der Pädagogik“ von Fritz März (1978, 2 Bde.). Ein Buch für sich genommen kann niemals didaktisch all jene Funktionen erfüllen, die man für ein umfassendes Studieren benötigt. Nimmt man andere alternative „historiographische Handschriften“ zur Hand, ergibt sich eine Polyfunktionalität in Inhalt und Umfang – und in diesem pool haben sich Blankertz; Knoop/Schwab; Benner; Benner/Brüggen; Tenorth und Tenorth/Böhme sowie Oelkers/Benner zu bewähren. Das Ganze allein ist deshalb noch nicht das Wahre, aber mehrere Bücher im Vergleich sind mehr als die bloße Summe an Teilen. Und um auf das Urteil von Peter Menck zurückzukommen: Das Blankertz-Buch ist für denjenigen brauchbar, der es aus einem bestimmten Grund braucht, weil er etwas Gebrautes in anderen Pädagogiken nicht gefunden hat. Brauchbarkeit indes ist ein mehrdimensionaler Begriff – a) nützlich für einen bloßen Überblick, b) brauchbar für die Vorbereitung auf eine Prüfung, c) hinreichend für eine gewisse Vorstellung von Geschichte der Pädagogik allgemein oder d) notwendig zum Zwecke des Vergleichs und der Analyse.

unbrauchbar.“ (Menck 2022, 77f.) Er wird wissen, weshalb er meint, dieses Urteil mit jener Härte aussprechen zu müssen. Völlig unbrauchbar kann das Blankertz-Buch nicht gewesen sein: es hat sich als Lehrbuch verkaufen lassen. Und auch als „Lern-Buch“ scheint es mehr oder weniger nützlich zu sein, vielleicht auch, weil man als Studierender keinen Anlass hatte, es mit anderen Editionen zu vergleichen¹⁷.

c) Blankertz und „seine“ Geschichte der Pädagogik - Günter Kutscha (geb. 1943)

Günter Kutscha (Professor für Wirtschaftspädagogik, u.a. in Bochum, Duisburg und Berlin) – Schüler, Doktorand und Assistent bei Blankertz in Münster: Innenansichten, die im Unterschied zu Herrmann und Menck manche tiefere persönliche Aussage zulassen: diese Subjektivität ist Stärke und Schwäche des individuellen Urteils. Kutscha ist in seinem Aufsatz (Zumhof; Oberdorf 2022, 57-67) das rechte Maß zwischen beidem gelungen. Das feinsinnig Kritische ist vorsichtig, jedoch nicht zu überhören. Die Folgerichtigkeit von Würdigung und Kritik ist hinreichend sachlich, so dass sie als ein berechtigtes Urteil nachvollziehbar erscheint. Die persönliche Kritik stets ist das nicht ganze leichte Schicksal eines jeden Wissenschaftlers – in späteren Erinnerungen an den sogenannten Doktorvater und langjährigen Kollegen. Das Erinnern von Günter Kutscha offenbart die seltene Möglichkeit des Zugangs zu manchen charakterlichen Eigenheiten des Älteren¹⁸. So beharrt Blankertz 1982 vor Erscheinen des Buches auf dem eigenwilligen Titel¹⁹: Es solle heißen „*Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*“. Kutscha meint, vielleicht wäre es besser, wenn drauf steht „Meine Geschichte der Pädagogik“. Auch beides wäre m.E. denkbar: das eine drauf – das andere drinnen. Ferner lese man noch einmal den Titel im Zusammenhang: ohne Pause, ohne Abzusetzen, ohne zu Periodisieren: *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Vielleicht war genau so es gemeint. – Blankertz indes soll schroff erwidert haben: „Dann haben Sie mein Buch nicht verstanden.“ (Kutscha 2022, 58) Da ist sie da: die Distanz, da bricht der Generationskonflikt auf. Niemals wird der Jüngere den Älteren verstehen können. Und jene Schroffheit wird nicht zu einem besseren Verstehen beitragen. Sachlich gewendet: es bleibt die Frage nach dem besten und treffenden Buchtitel. Welcher aber solle dies sein?

¹⁷ Man könnte sich eine Art Evaluation vorstellen, wonach eine repräsentative Anzahl von Studierenden auf der Grundlage einer Auswahl von gleichermaßen geeignet erscheinenden Darstellungsformen der Geschichte der Pädagogik jene ermitteln sollen, die sie – begründet nach bestimmten Kriterien – für ein Lehramtsstudium für brauchbar erachten. Vermutlich wird dabei die Zumutbarkeit eines überschaubaren Umfangs eine nicht unwesentliche Rolle spielen. Da wir in der Gegenwart m.E. in einer Zeit der „Bilderflut“ leben – verbunden mit einem gewissen Rückgang an Lesefreudigkeit gegenüber langen Volltexten – würden sich viele Studierende vermutlich für das Buch von Menck entscheiden: der Bildnachweis enthält 26 Quellenangaben der verwendeten originären Veranschaulichungen (vgl. Menck 1993, 222f.). In der Tat hat jede Veranschaulichung die Funktion, einen Inhalt fasslicher zu machen: Anschaulichkeit und Fasslichkeit korrespondieren miteinander. Auch die geeignete strukturierte und leserfreundliche Formatierung eines Volltextes erhöht einen leichteren Zugang zum Inhalt. Verabsolutiert man allerdings das Kriterium „*anschaulicher Wissenschaft*“ zu Ungunsten originärer Primärtexte, so ist der geistige Gewinn ein Scheinerfolg: Bilder u.ä. ergänzen einen Text, ersetzen jedoch niemals die Aussagekraft wissenschaftlicher Begriffe und ihre sprachliche Form in der logisch folgerichtigen Gestalt einer didaktischen Dramaturgie.

¹⁸ Die Altvorderen, geprägt durch den Krieg, entwickeln nicht selten eine Art von Ungerechtigkeit gegen die Jüngeren. Sie mussten härter sein im Urteil. Der Krieg hat sie hart gemacht. Als achtzehnjähriger Soldat wird Blankertz verwundet und verschüttet. Das bleibt. Jüngere vergessen dies zeitweilig, Ältere nie. Und dennoch bleibt die Härte unverstanden, wird als ungerecht empfunden. Den Jüngeren trifft keine Schuld wegen dessen später Geburt. Die Lösung allein ist der immer wieder begonnene Versuch eines gegenseitigen Verstehens – dieser müsse den Älteren, jener den Jüngeren verstehen: die Kunst des Lebens.

¹⁹ Fast alle in der von Zumhof; Oberdorf herausgegebenen Edition zu Wort kommenden Autoren unterschlagen den vollständigen Titel: Blankertz nennt das Buch nicht zufällig „*Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*“ – nicht schlechthin: *Die Geschichte der Pädagogik*. Das wäre ein anderes Buch (...)

Sicher nicht „... Auch eine Geschichte der Pädagogik“, so Friedrichs (vgl. Zumhof; Oberdorf 2022, 101). Auch nicht im Sinne: „Schon wieder ...“ (ebd.). In der Gegenwart sind es interessanterweise nicht selten die Untertitel, die mehr sagen, als das Davor. Was also wäre mithin jene Bezeichnung, die genau das begreift, was Blankertz gewollt hat? Eine erkenntnistheoretische Unmöglichkeit! Wie solle eine Kurzform von Sprachlichkeit den Gehalt von über dreihundert Seiten ersetzen können. Worin also besteht jene Originalität, die das Blankertz-Buch offenkundig erlangt hat – im Unterschied zu manch anderen Editionen, die ähnliche Titel²⁰ tragen: Blankertz gelingt nach meiner Überzeugung jener Kompromiss zwischen einer Geistes- und Sozialgeschichte der Pädagogik, einer Problem- und Ideengeschichte der (Allgemeinen) Pädagogik, einem Über- und Einblick in Leben und Werk von Pädagogen. Von allem Etwas, bei Manchem das rechte Maß, bei Wenigem als Platzgründen sparsamer: das Schlimmste für eine Geschichte, wenn sie einer Zensur durch Lektoren oder Kürzungen durch Redakteure und Verlage zum Opfer fällt: die *antihistoriographischen Eingriffe!* Die Fähigkeit zum Kompromiss beider Seiten ist die alleinige Lösung. Auch die Entscheidung für einen separaten Dokumentationsband²¹ könnte berechtigt sein: man enthält sich dort weitgehend aller Kommentare und editiert nichts als den Text der Originale. Ob sich dieses Genre einer „Textsammlung“ (implizit) mit einer eigenständig originären Historiographie verbindet, wäre näher zu untersuchen, denn auch hier sind Auswahl und erkenntnisleitende Anordnung von historiographischen Vorannahmen bestimmt. Hat die „Geschichte der Pädagogik“ die Form einer lexikalischen Begriffsgeschichte, so ist bereits dies eine Vorentscheidung: was eigentlich sind jene pädagogisch typischen Grundbegriffe? Und welche

²⁰ vgl. die „Geschichte der Erziehung“ von Schmidt, Karl (1860) sowie die „Geschichte der Pädagogik“: von Schorn, August (1873) und Reble, Albert (1951); von Blättner, Fritz (1951) und Dolch, Josef (1957); von Knoop; Schwab (1980; 1992; 1994; 1999); von Fink, Eugen (1953; 2020); von Böhm, Winfried (2004) sowie Benner, Dietrich & Brüggem, Friedhelm (2011): Scheinbare Gleichheit im Titel, Ungleichheit in Inhalt und Umfang. Zufälligkeit oder Ähnlichkeit in den Ansichten? Allesamt „Geschichten“ der Pädagogik bzw. „Geschichte der Pädagogiken“. Und doch jede anders: in weltanschaulicher Perspektive verschiedener politischer Systeme. Jeder der Autoren könne sagen: „Meine Geschichte der Pädagogik“ – meine Geschichte als Pädagoge. Ein jedes Geschichtsbuch ist eine Auswahl aus mannigfaltigen Pädagogiken – die Probe auf die Bewältigung von Vielfalt. Indem sie vollendet wird, bleibt sie unvollendet (Blankertz 1982, 305). Alle Vollendung ist relativ, alles Unvollendete absolut.

²¹ Eine bemerkenswerte Sammlung klassischer Texte liegt mit dem „*Quellenbuch zur Pädagogik*“ (1909, 2. Auflg.) von Karl Heilmann vor. Die Auswahl beginnt bei Karl dem Großen und endet mit den Herbartianern (Stoy, Waitz, Ziller und Willmann) – mit 634 Seiten ein respektvoller Umfang einer gelungenen Sammlung. Ein weiterer Versuch einer begründeten Auswahl stammt von Albert Reble (1910-2000). In der ersten Auflage des „Dokumentationsbandes“ (Teil I, 1971) finden sich auf 248 Seiten jene Texte bis zum Jahre 1794. In weiteren Auflagen werden beide Teile vereint, so dass ein Konvolut von 642 Seiten vorliegt (Reble, Dokumentationsband 1992). Ohnehin erfreuen sich solcherart „Sammlungen“ einer gewissen Beliebtheit, da sie den Zugang zu Originalen zweckmäßig erleichtern: wer mehr will, wird weitersuchen. Bis in die Gegenwart hinein finden sich – trotz der zunehmenden online-Ressourcen – gut selektierte *Quellensammlungen*. Erwähnt seien von Apel, H. J.; Grunder, H.-U. (Hrsg.) die „*Texte zur Schulpädagogik*“ (1995). Der schlichte Band wird m.E. oft übersehen – ganz zu Unrecht, denn auf 290 Seiten finden sich wichtige, meist schulpädagogische Textauszüge, u.a. von Herbart, Diesterweg, Scheibert, Dewey und Simmel. Von einer außergewöhnlichen chronologischen Breite der Quellen sind ferner die „*Hauptwerke der Pädagogik*“ (2011) von Winfried Böhm u.a. (Hrsg.). Auch die Geschichte der Berufsbildung arbeitet mit „*Quellen und Dokumenten*“ – ein Konvolut, welches von Karlwilhelm Stratmann (1930-1997) beginnend 1969 und dann ab 1980 ff. mit achtzehn bei Böhlau erscheinenden Bänden initiiert worden ist. Kleinere Ausgaben finden sich von Pätzold, G.; Wahle, M.; Eppmann, D. (Hrsg.): *Gesellschaftliche Modernisierung und gewerbliche Lehrlingserziehung*. (2007) mit sechsunddreißig Abdrucken von Textauszügen. Jüngst erschienen sind von Friedhelm Schütte „*Schlüsseltexzte zur Berufspädagogik*“ (2022), fünfzehn klassische Texte: von der Geschichte (u.a. Kerschensteiner, Spranger, Fischer, Litt, Siemens) bis in die Gegenwart (Stratmann, Baethge, Lisop, Lempert, Greinert, Lipsmeier u.a.). Vor allem der ansonsten wenig bekannte Text „*Verbindung von Abitur und Berufsbildung*“ von Blankertz ist hier m.E. besonders erwähnenswert (vgl. Schütte, Friedhelm, Hrsg. 2022, S. 199-208).

davon gehören in ein entsprechendes Wörterbuch? Wie weit solle eine solche Etymologie zurückreichen, wie detailliert muss sie sein und wo berührt diese – fruchtbar oder furchtbar – die Philosophie, Soziologie und Psychologie. Ein m.E. mehr oder weniger gelungener Kompromiss von Begriffs- und Personengeschichte stammt von Hans-Michael Elzer (1916-1982). Er nennt das lexikalische Buch „*Begriffe und Personen aus der Geschichte der Pädagogik*“ (1985, 469 Seiten). In einer ungewöhnlichen – weil durchgängig alphabetischen – Form finden sich abwechselnd Personen und Begriffe nebeneinander: wie in der Geschichte selbst. Nicht selten ist eine bestimmte *Begriffsgeschichte* unmittelbar an eine gewisse *Biographiegeschichte* gebunden: die Idee einer originären didaktischen Form ist entstanden. Keine Form indes vermag all jenen Inhalten Gestalt zu verleihen, die es (auch) verdient hätten. Für wen also ist welche Form in welchem Umfang angemessen? Jeder muss es selbst herausfinden. Jeder Leser steht auf einem anderen Standpunkt des Eindringens in eine Geschichte der Pädagogik, die ein Anderer als „seine“ Geschichte formuliert hat. Die Subjektivitäten und Eigenheiten zeigen sich im historiographischen Vergleich. Man muss vieles gelesen haben, um *unbewusste Ähnlichkeit* oder *bewusste Unähnlichkeit* erkennen zu können. Ein nicht uninteressantes Beispiel: Gibt es eine – vielleicht eher zufällig entstandene Ähnlichkeit im Humboldt-Bild zwischen Spranger und Blankertz, wie Ingrid Lohmann im selben Buch zu Bedenken gibt (vgl. Zumhof; Oberdorf 2022, 218). Blankertz würde dies bestreiten. Dennoch hat Lohmann nicht ganz unrecht, dass dieser die tatsächliche Leistung von Spranger überbewertet²² und zugleich dessen Leben und Werk m.E. nicht kritisch genug hinterfragt.

²² Da man in der Gegenwart inzwischen mehr über Leben und Werk von Eduard Spranger (1882-1963) weiß, würde man zu einem subtileren Urteil gelangen: Lesens- und nachdenkenswert dazu unter anderem Adalbert Rang (In: Zedler; König 1989, 263-294) sowie die detaillierte, fast monumentale Dokumentation von Benjamin Ortmeier (2008) über Spranger während der NS-Zeit. Neben den beschriebenen „*Lebensformen*“ (Erstauflage 1914) musste Spranger seine eigene *Form* des akademischen Lebens im Nationalsozialismus finden: davor, dabei und danach. Würde und Leistung, Irrtümer und Fehler liegen dicht beieinander. Alle Urteile sind schwierig. So ist es m.E. überzogen, wenn Blankertz meint, dass Spranger „*Dilthey's Programm der Geisteswissenschaften auch auf die Psychologie*“ angewandt habe (Blankertz 1982, 263). Dessen populär gewordene „*Jugendpsychologie*“ (1924) ist aus heutiger Sicht m.E. eher trivial. Ulrich Herrmann, ein durch seine Habilitation ausgewiesene Kenner von Dilthey, würde hier tieferlotender urteilen: Spranger hat m.W. die Promotion bei Dilthey abgebrochen, er kann nicht im Nachhinein als dessen Schüler oder gar Vollender der Geisteswissenschaft bewertet werden! Auch die spätere Biographie Sprangers nach 1933 – er war Mitglied in der Organisation „Der Stahlhelm“ (1934 der SA unterstellt) – wirft im Zusammenhang mit seiner Euphorie am Beginn der Machtergreifung des Nationalsozialismus manche Frage auf. Hier hätte ein Satz von Blankertz-genügt, um das Spranger-Bild zumindest zu relativieren (ebd. 263 und 275). Nicht nur Nohl, Bollnow und Weniger blieben trotz zeitweiliger Schwierigkeiten im Regime etabliert, sondern auch Spranger – wenn auch in den verschiedenen Jahren mit unterschiedlichem Engagement. Immerhin hat letzterer Charakter bewiesen, als er wegen der Berufung von Alfred Baeumler 1933 von Dresden nach Berlin seinen Rücktritt eingereicht, diesen dann jedoch zurückgezogen hatte.

Eine schillernde Figur zwischen 1933 und 1945 auch ist Erich Weniger (1894-1961): 1958 Doktorvater von Blankertz in Göttingen. Gleichaltrige Kommilitonen von Blankertz in jener Zeit in Göttingen sind u.a. Wolfgang Klafki (1927-2016) und Klaus Mollenhauer (1928-1998). Ersterer promoviert 1957 ebenfalls bei Weniger, letzterer wird 1958 dessen Assistent. Die Aussage von Blankertz, dass Weniger von den Nationalsozialisten 1933 „sofort aus seinem Amt als Professor der Pädagogischen Akademie“ in Frankfurt entlassen worden sei, ist nur die halbe Wahrheit: Nach seinem Einspruch gegen die Entlassung wird er wieder eingestellt und entwickelt in seiner weiteren Karriere eine auffallend engagierte militärpädagogische Publikationstätigkeit: 1942-1943 ist er im Generalstab der Wehrmacht bei Carl-Heinrich von Stülpnagel in Frankreich tätig. Im Zusammenhang des Attentats von Stauffenberg wird Stülpnagel 1944 hingerichtet. Was hat Weniger von den Plänen von Stauffenberg gewusst oder geahnt? Jeder Lebensweg ist ein biographisches Original, das historiographische Prinzip besteht darin, dass jegliche Beschreibung und mehr noch jedes „moralische“ Urteil der Zeit und dem Betreffenden entsprechen muss. Bereits jede bloße Aufzählung von Namen erweckt Widerspruch. Die Pauschalisierung von Blankertz, dass sich Spranger, Nohl, Bollnow und Weniger „vom NS-Regime gemäßregelt“ sahen“ (Blankertz 1982, 261), ist psychologisch nachvollziehbar,

Gibt es Gemeinsamkeiten und gewisse Unterschiede zwischen Blankertz und Menck, zwischen Blankertz und Klafki, zwischen Blankertz und Tenorth, zwischen Blankertz und Benner? Handelt es sich um größere Gemeinsamkeiten oder eher um schwerwiegende Unterschiede? Eine historiographisch intendierte Typisierung der Genannten wäre vorstellbar, die deutlicher zeigen könnte, wo das Blankertz-Buch verortet werden kann. Die von Zumhof; Oberdorf zusammengestellte und kommentierte Sammlung der einzelnen thematischen Aufsätze – offensichtlich ein Ergebnis einer bewussten Re-Lektüre aller beteiligten Autoren – wird man an ihrer Nachhaltigkeit zu messen haben. Was ein einzelnes Buch unter den Bedingungen der Informationsflut und Informationsdichte der Gegenwart überhaupt nachhaltig bewirken kann, ist schwer vorhersagbar. Vielleicht sind folgende Hoffnungen realistisch und vielleicht sind einige wenige, zukünftig mögliche Denkrichtungen hilfreich: Das Buch kann dazu beitragen, die begonnene Diskussion über Inhalt und Anspruch einer Geschichte der Pädagogik – im Allgemeinen und im besonderen Fall – wachzuhalten. Hier war es Blankertz, der sich nach vierzig Jahren seiner „Geschichte der Pädagogik“ als Anlass anbot. Auch andere Editionen wären Anlass genug gewesen: gleichermaßen lesenswert, ebenso Zeugnisse geistvollen Denkens und großer Belesenheit – nicht ohne kritische Bemerkungen und nachdenkenswertes Hinweise. Wenngleich es vollends keine innere Befriedigung über den Stand unserer Disziplin gibt, so ist jedoch die bemerkenswerte Vielfalt²³ historischer Pädagogiken hierzulande ein unübersehbares Markenzeichen der Erziehungswissenschaft der letzten Jahrzehnte, ein bleibendes Potential für Lehre und Forschung – wenngleich nicht immer ausreichend genutzt, nicht immer didaktisch angemessen vermittelt, selten von Philosophie und Soziologie würdigend wahrgenommen. Auch eine online-Ressource der einen oder anderen „Geschichte der Pädagogik“ wäre eine zeitgemäße Voraussetzung für ein vertiefendes Studium. Jeder Verlag, der bereits jetzt dazu den Mut der Digitalisierung aufbringt, leistet Historisches: Gegen das bevorstehende Vergessen etwas Nachhaltiges getan zu haben.

trifft jedoch objektiv nicht zu. Wer, wie Weniger, 1942 im Generalstab der Wehrmacht tätig ist, gehört nicht zu den Gemaßregelten (...) Man lese dessen „*Wehrmachtserziehung und Kriegserziehung*“ (1938) und mache sich ein eigenes Bild. Noch deutlicher zeigt sich dies in dem Text „*Die geistige Führung der Truppe*“ (vgl. Weniger 1942, 2-32). Eine verhängnisvolle Symbiose von Krieg und Erziehung: Die Pädagogik wird gewissermaßen zur Magd der Wehrmacht, es entsteht bei Weniger eine Art Militärpädagogik. Das „Ethos des Soldatentums und des Offizierskorps“, so Weniger (1942, 9), gründe sich auf konsequente Führung und Zucht, wobei der schillernde Begriff Ethos ohnehin deutlich funktionalisiert wird. Sprachlich gehäuft, überwiegen die Substantive Soldatentum, Führertum, Volkstum, Preußentum. Die Wehrmacht sei durch einen „soldatischen Habitus“ ausgezeichnet (1942, 20) und verfüge deshalb über das „tapferste und gebildetste Offizierskorps“ der Welt (1942, 11). Was davon gehört in eine „Geschichte der Pädagogik“? Blankertz über Weniger wörtlich: „1933 wurde er vom NS-Regime amtsentoben; 1945 gründete er die Pädagogische Hochschule Göttingen“ (Blankertz 1982, 264). In dieser Aussagen fehlen zwölf Jahre (...) Wie hat sich Weniger nach 1945 geäußert? Was wusste Blankertz wirklich über die Zusammenhänge, hat man darüber gesprochen? Und wie hätte man die (Militär-)Pädagogik von Weniger nach dessen Tod 1961 in der „Geschichte der Pädagogik“ darstellen können und müssen? Wieviel Detailliertheit ist notwendig, um größere Zusammenhänge verstehen zu können und nicht Pauschalisierungen als objektiv erscheinende Urteile hinzunehmen. Hier haben wir unendlich viele *historische Fragen*. Und kaum *historiographische Antworten*.

²³ Wenn der vorliegende Text nur wenige ausgewählte Vertreter der Historischen Pädagogik hierzulande hervorheben kann, so ist zu hoffen, dass die genannten zumindest zu den anerkannt Wichtigen und Bedeutsamen gehören. Alle jene, die fehlen sollten, seien ermutigt, in die Diskussion einzutreten. Jeder, der von sich weiß, dass er eine originäre *historiographische Handschrift* besitzt, sollte andere an dieser Erfahrung teilhaben lassen. Die Vielfalt der *Mittel* des Erkennens ist es, die der Mannigfaltigkeit des *Gegenstandes* gerecht zu werden vermag: historisch-pädagogisch Beteiligte sind geschichtlich Betroffene. Alle sind Lernende einer historischen Lektion: Lehrlinge der Geschichte.

