

Aus der (Bildungs-)Geschichte lernen!? : Gerhard Kluchert zum 60. Geburtstag

Autor(en): **Koinzer, Thomas / Loeffelmeier, Rüdiger**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

Band (Jahr): **15 (2009)**

Heft 2

PDF erstellt am: **28.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-901747>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Aus der (Bildungs-) Geschichte lernen!?

Gerhard Kluchert zum 60. Geburtstag

(Red.) Historikerinnen und Historiker sind sich darüber einig, dass Geschichte sinnvoll sei. Gleichzeitig warnen sie vor der Gefahr des «presentism», das heisst der Gefahr, heutige Denkmuster und Fragestellungen auf die Geschichte zu applizieren und sie dergestalt unseren kontemporären Interessen anzupassen. Wie allerdings Geschichtsforschung anders als von der Gegenwart der Geschichtsforschenden motiviert sein kann und welche möglichen Lernerfahrungen Geschichtsstudien für die Gegenwart anbieten, bleibt eine der Kernfragen historischer Forschung gerade auch im Feld der Erziehungswissenschaft, die sich zunehmend gerne als Reflexionsinstanz gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher Probleme zu verstehen sucht. Die beiden Gastherausgeber der nachfolgenden Diskussion widmen die Beiträge dem historischen Bildungsforscher Gerhard Kluchert.

■ Thomas Koinzer/Rüdiger Loeffelmeier

Historische Forschung verfolgt den Zweck, etwas über Geschichte zu erfahren und die dabei erworbenen Kenntnisse an eine interessierte Öffentlichkeit zu vermitteln. Nicht nur für die pädagogisch ambitionierten Historiker/Innen dürfte sich aber darüber hinaus die Frage stellen, ob es bei dieser blossen Vermittlung historischer Fakten bleiben soll oder ob nicht noch ein anderer Zweck mit der Forschung und ihren Ergebnissen verbunden sein könnte. Die in diesem Zusammenhang wohl am häufigsten formulierte Frage lautet: Kann man aus der Geschichte lernen?

Auch der renommierte Historiker Hans-Ulrich Wehler widmete sich dieser Frage und suchte gleich im ersten Text seiner 1988 erschienenen Aufsatzsammlung mit dem Titel *Aus der Geschichte lernen?* nach einer Antwort. Darin überwiegt zunächst die Skepsis, denn mit dem Hinweis auf die Tatsache, dass selbst mit den Erfahrungen aus zwei Weltkriegen bis heute Krieg als adäquates Mittel zur Lösung politischer Konflikte eingesetzt wird, lasse sich eher

mit Resignation feststellen, «man könne aus der Geschichte nur die einzige Tatsache lernen, dass niemand aus ihr zu lernen willens sei» (Wehler 1988, S. 11).

Diesem Pessimismus begegnet Wehler mit dem Hinweis auf die Bedeutung des historischen Wissens, das freilich zunächst einmal individuell erworben werden will. Entsprechend habe die Geschichtswissenschaft pädagogisch zu wirken und «nach Kräften das Lernen aus der Geschichte zu unterstützen» (ebd.), zumal diese «im Grunde das einzige «Lernmaterial» darbietet, aus dem die Menschen lernen können und auch tatsächlich ständig lernen» (ebd., S. 12).

An dieser Stelle gibt Wehler jedoch zu bedenken, dass die ohnehin nur selektiv wahrgenommene Überlieferung historischer Fakten Bedingungen unterworfen ist, die zu ihrer Verzerrung führen, etwa durch «religiöse Weltbilder oder moderne Heilsideologien» (ebd.). Ob es der Geschichtswissenschaft immer gelingt, diese Verzerrungen durch ihre «erprobten wissenschaftlichen Methoden und Theorien» aufzuheben und dem Individuum eine «wissenschaftlich korrekt herausgearbeitete und interpretierte Erfahrung als Wertmassstab und Verhaltensanleitung» zur Verfügung zu stellen, beurteilt Wehler zurückhaltend (ebd.). Sicher ist er sich jedoch bei seiner Einschätzung, dass «auch die hochentwickelte moderne Geschichtswissenschaft kein Entscheidungs- und Herrschaftswissen» zur «Lösung aktueller Probleme» zur Verfügung stellen, sie aber demjenigen, der sich mit ihren Erkenntnissen auseinandersetzt, «ein ungemein breites, tiefgestaffeltes Orientierungswissen verschaffen» kann (ebd., S. 13). Lernen aus der Geschichte lässt das Individuum also einerseits Sachverstand anhäufen, der es in die Lage versetzt, gegenwärtige Situationen besser einschätzen zu können. Andererseits heisst es, eine «Vertrautheit mit historischen Problemen» aufzubauen, die einen skeptisch werden lässt «gegenüber den flotten Heilsversprechen und der flinken Erklärung aller Welträtsel» (ebd.). Mit anderen Worten: historisches Wissen liefert kein Allheilmittel für die Lösung sämtlicher Probleme, es hilft aber dabei, zu einem «skeptischen, realitätsnahen Urteil und Verständnis von Problemen» zu kommen (ebd.).

Anlässlich des 60. Geburtstages von Gerhard Kluchert, der sich als «gelernter» Historiker schon seit langem in der Historischen Bildungsforschung etabliert hat, stellten wir einigen der Kolleginnen und

Kollegen, die dem Jubilar dienstlich und/oder privat nahe stehen, die Frage nach der Übertragbarkeit der Wehlerschen Thesen auf die Historische Bildungsforschung/Erziehungswissenschaft: Wie sieht es hier mit der Bedeutung des Orientierungswissens aus, welches sich aus der (Bildungs-)Geschichte sowie durch die (Bildungs-)Geschichtsschreibung vermitteln lässt und zu einer Steigerung der «Rationalität im Denken und Handeln» führen soll? Welchen Stellenwert besitzt die Historische Bildungsforschung innerhalb der Forschung und Lehre? Was sind ihre Leistungen?

Wir haben insgesamt 26 wissenschaftliche Weggefährten um einen kurzen Essay gebeten, in welchem diese Fragen diskutiert werden sollten. In sei-

ner Gestaltung waren die Autorinnen und Autoren frei. Von 20 Kolleginnen und Kollegen liegt nun ein Essay vor. Inhaltlich besticht das Ergebnis durch die Qualität und Heterogenität der Beiträge, die im Folgenden zu lesen sind. Die Essays diskutieren die Thematik in dezidiert kurzer oder in ausführlicher Form und werden hier alphabetisch geordnet wiedergegeben. Damit ist auch eine Diskussion zur Gegenwart und Zukunft der Historischen Bildungsforschung angestoßen, die hoffentlich in der einen oder anderen Form ihre Fortsetzung finden wird.

Literatur

Wehler, Hans-Ulrich: Aus der Geschichte lernen? Essays. München 1988

Abdankung der Geschichte: Chancen der Fragmente

■ Marcelo Caruso

Nichts gefällt den Fachhistorikern mehr, als die eigene Disziplin als Leitdisziplin zu definieren. In der Tat konnte diese relativ neue Berufsgruppe im langen 19. Jahrhundert eine Wissensform etablieren, die in der radikalsten Form des Historismus Zeitlichkeit zur grundlegenden Seinsform deklarierte und Substanzen zu einer Konstruktion a posteriori, und zwar als Synthese der Ergebnisse der historischen Forschung, deklassierte. Geschichte wurde gewissermassen zur «Mutter aller Wissenschaften vom Menschen» (Foucault 1966/1974, S. 439). Die Rache der durch diese Tendenz verunsicherten Philosophenzunft, die Geschichtsphilosophie, konnte dem Machtanspruch von Geschichte wenig entgegensetzen. Am Ende stand Geschichte als Wissensform unangefochten da: Sie strukturierte die Erzählungen der mächtigen Ideologien des 20. Jahrhunderts (einschliesslich des Liberalismus) und fungierte somit als eine besondere Quelle der kollektiven Sinnsuche.

Die Tatsache dieser Verschiebung der Präferenzen der Eliten zugunsten der durch Zeit und Zeitlichkeit determinierten, Sinn gebenden Wissensformen markierte eine weltanschauliche Wende in der Geschichte der Vergewisserungspraktiken der modernen Menschen. Ganze Weltbilder wurden dabei zum Einsturz gebracht, indem die Zeitlichkeit sehr ernst genommen wurde, wie im Falle der Evolutionslehre (vgl. Sarasin 2009). Nicht mehr die Verkündigung ewiger Wahrheiten war dabei strukturierend, sondern Ansichten über die natürliche Entwicklung. Viel mehr traten nun der Zufall, die Kontingenz und die Diskontinuität auf, als zumindest gleichwertige Variationsquellen für Arten- und als Sinnquelle für Identitätsbildung. Dies bedeutete aber auch, dass die Geschichte als Wissensform lan-

ge Zeit teleologische Denkfiguren wie «Entwicklung», «Modernisierung» oder «Produktionsweise» bevorzugte, um den epistemologischen Schock von «Geschichte» zu verarbeiten. Insgesamt waren und sind Fachhistoriker auf diese errungene Machtstellung sehr stolz. Im Bewusstsein ihrer einschneidenden Rolle bei der Herausbildung von «modernen» Bildern von Gesellschaft und Politik entwickelten sie dann ihren typischen Habitus, der sich durch die Gewissheit des eigenen Vorrangs gegenüber anderen Human- und Sozialwissenschaften auszeichnet.

Ob der Bildungsgeschichte solch eine privilegierte Stellung innerhalb ihres thematisch begrenzten Bereichs zukommt? Was hat die Bildungsgeschichte aus diesem Potenzial der Wissensform gemacht? Nicht viel, wenn man sich die häufigen Kämpfe um die Beibehaltung von bildungshistorischen Professuren vergegenwärtigt. Dies kommt sicherlich daher, dass einerseits der immer noch grassierende Historismus vieler Kollegen den Eindruck erweckt, Bildungsgeschichte sei eine ambitionierte, geschichtlich verkleidete Heimatkunde mit Vorlieben für Festschriften von Institutionen, für grosse Menschen und für lokale Fortschrittsgeschichte. Aber die als Rettungsprogramm vielfach zelebrierte Professionalisierung zeigte andererseits sehr schnell ihre eigenen Grenzen: Wenn man nur die Arbeitsweise der Fachhistoriker imitiert, stellt sich die Frage, warum diese Bildungshistoriker ausgerechnet in der Erziehungswissenschaft arbeiten müssen. Nicht richtig von den Historikern beachtet, aber auch von der eigenen Herkunftsdisziplin marginalisiert, so lässt sich mancherorts die Lage der Bildungsgeschichte treffend beschreiben.

Aber vielleicht kommt eine der stärksten Ironien der Professionalisierung der Bildungsgeschichtsschreibung aus ihrer Selbstentmachtung. In dem Masse, in dem Bildungshistoriker rein distanzierte,