

# Abdankung der Geschichte : Chancen der Fragmente

Autor(en): **Caruso, Marcelo**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

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

Heft 2

PDF erstellt am: **05.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-901748>

## **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.

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,

pragmatische, unideologische Geschichten der Bildung, der Schule und der Kindheit liefern, werden sie gesellschaftlich irrelevanter. Es ist unter Kollegen bekannt, dass Seminare über Nationalsozialismus oder Reformpädagogik sehr oft voll werden; die Veranstaltungen mit eher forschungskonformen Fragestellungen nicht. Die Art der Professionalisierung, die in vielen Fällen als reine Distanzierung und Dekonstruktion von Mythen abhebt, scheint für unsere eigenen Maßstäbe der Forschungsrelevanz attraktiv zu sein, aber nicht unbedingt für das breite Publikum, auch nicht für viele unserer Studenten und definitiv nicht für manche Kollegen.

Sollen wir uns Gedanken machen über ein neues Profil der Professionalisierung? Die Antwort könnte ambivalent werden. Einerseits: Ja, natürlich. Unsere Fragestellungen sollten – solange wir unser Dasein in erziehungswissenschaftlichen Fakultäten fristen – unsere Kollegen ansprechen. Die Bildungsgeschichte erziehungswissenschaftlicher Provenienz sollte Fragen aufgreifen, die im Kollektiv des Faches kursieren und Interesse erwecken, anstatt sich antiquarisch mit neuen Quellenbeständen zu beschäftigen oder Forschungslücken, die in der Geschichtswissenschaft identifiziert wurden, brav zu bearbeiten. Andererseits: Dies wird bei Weitem nicht ausreichen. Denn es ist eine Tendenz unserer Zeit, dass wir unsere Sinnquellen zunehmend räumlichen Kategorien verdanken und nicht so sehr der historischen Dimension. Die Subjektkonstruktionen der Gegenwart – so eine starke Hypothese von Jan Maschelein – sind derart, dass man sich selbst nicht als Subjekt in einer von kollektiven Akteuren gestalteten Geschichte begreift, sondern eher als ein allein stehender Spieler in einem Raum mit Konkurrenten

und Kooperanten. Dies sei die dem Neoliberalismus eigene Subjektivierungsform, die in den neuen Generationen angesichts ihrer zunehmenden Distanz zur Geschichte einen neuen Habitus geformt haben soll.

Diese neue Konstruktion der Gewissheiten und der Identität bedeutet nicht, dass Geschichte als Lernquelle völlig verschwunden wäre, aber es schmälert die Kraft der Geschichte als sinnstiftende Wissensform. Es verbinden sich jedoch mit dieser Abschwächung beträchtliche Chancen für die Bildungsgeschichte als Lernquelle. Die Pluralisierung von Geschichte in verschiedenen Geschichtsschreibungen, so oft als Ergebnis postmoderner und poststrukturalistischer Kritik charakterisiert, entspricht nicht in erster Linie einer reinen innerwissenschaftlichen Entwicklung. Viel mehr kamen diese Neuerungen mit ihren fragmentarischen «Geschichten» dem Bedürfnis neuer sozialer Bewegungen entgegen. Es ist dank des partiellen Verlusts der Funktion von Geschichte als gesellschaftlicher Lernquelle so weit gekommen, dass Freiräume alternativer geschichtlicher Erzählungen über Kindheit, Schule, Familie und Lernen entstehen. Dies setzt aber voraus, dass Bildungshistoriker ihre Fühler stark in Richtung gesellschaftlichen Lebens ausstrecken müssen, damit die nunmehr unvermeidlich fragmentarische Relevanz ihrer Wissensproduktion sich entfalten kann.

#### Literatur

- Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge (1966). Frankfurt am Main 1974  
 Sarasin, Philipp: Darwin und Foucault. Frankfurt am Main 2009

## Entfernte Bildungsgeschichte

■ Peter Drewek

Der Status der «(Bildungs-)Geschichte als Lernmaterial» zeigt sich dem Bildungshistoriker innerhalb des universitären Alltags oft ungewollt bei der Verwendung des Lateinischen, dessen hanebüchene Fehlerhaftigkeit gleichzeitig an die mittelalterliche Tradition der Universität erinnert wie diese Tradition im blinden Sprachgebrauch auch wieder dementiert. Haben wir uns längst an die zum heutigen Studium gehörenden «Praktikas» oder an die «Monitas» bei der Referatsbesprechung im Seminar gewöhnt, sollte man die Studierenden deshalb nicht schelten – solange selbst die Dekanin anfragt, ob einer der Lehrstühle bereit sei, einen Raum für die «Emeritis» zur Verfügung zu stellen oder wenn der Bericht der Berufungskommission im Falle der Platzierung zweier Kandidaten auf demselben Listenplatz diesen Sachverhalt als «*äqui loco*» protokolliert. Insgesamt scheinen vor allem Pluralbildungen – dies aber bitte

nur als «Internas» behandeln! – das Problem sprachlicher Traditionspflege zu sein, schon deshalb, weil die «Intensionen» einer wissenschaftlichen Untersuchung im akademischen Sprachgefühl schon längst keine Unsicherheit mehr aufkommen lassen.

Audiat et altera pars! Die falschen «Emeritis» spielen im sozialwissenschaftlichen Forschungsalltag jedoch keine entscheidende Rolle. Die hier hochmütig kritisierten modernen Sozialwissenschaften orientieren sich in ihrer Forschungspraxis ohnehin traditionsfern an experimentell-empirischen Methoden, ihr Erkenntnisfortschritt hängt von deren sauberer Verwendung ab und natürlich nicht von der sprachlichen Pflege traditionsreicher symbolischer Dekorationen des Universitätsalltags.

Und wurde die Bildungsgeschichte denn nicht gerade durch die sprachlich vielleicht traditionsvergessenen Sozialwissenschaften entschieden befruchtet? Nachdem die Historische Bildungsforschung aus der sozialgeschichtlich orientierten Geschichtswissenschaft hervorgegangen war, hatte sie