Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 15 (2009)
Heft: 2

Artikel: Entfernte Bildungsgeschichte
Autor: Drewek, Peter
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901749

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

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 Masschelein – 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.

Audiatur 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

ja eben diese empirische Methodik, wenngleich natürlich nicht in ihren elaborierten Details, übernommen. Dies war der «klare Urteilsmassstäbe» substantiell auf neue Weise begründende Entwicklungsschritt. Dass Soziologie ohne Geschichte «leer», Geschichtswissenschaft ohne Soziologie «blind» sei, begründete den interdisziplinären Anspruch.

Aber so wie sich die Bildungsgeschichte dem universitären Sprachalltag fast ironisierend selbst entzieht, scheint sie sich in einer anderen Form der Distanzierung auch von klaren Urteilsmassstäben zu entfernen. Ob mit der «transdisziplinären», oder besser noch: «transversalen» Forschung, dem «linguistic» oder «pictorial turn» die Kriterienschärfe wirklich zugenommen hat? Oder sich mit dem schlechten Alltagslatein nur ein modischer Forschungsjargon paart? Walter Benjamin wusste zu beschreiben, dass Gegenstände aus der Distanz schärfer zu erkennen sind als aus zu grosser Nähe. Dies bezeichnet die eigentümliche Dialektik: Bildungsgeschichte entfernt – auch von Entfernungen wie falschem Sprachgebrauch oder schillernden Forschungsmoden.

Mit der Geschichte lernen!

■ Jonas Flöter

Die Frage, ob man aus der Geschichte lernen könne, scheint so alt wie die Menschheit selbst zu sein. Hinter dieser Frage steht zumeist die Erwartung, dass aus der Geschichte Massstäbe für zukünftiges Handeln gewonnen werden könnten. Das Diktum des amerikanischen Philosophen George Santayana, «those who cannot remember the past are condemned to repeat it», oder der Golo Mann zugeschriebene Satz «wer die Vergangenheit nicht kennt, wird die Zukunft nicht in den Griff bekommen», bilden diese Vorstellung deutlich ab. Auch Hans-Ulrich Wehler sprach sich in seinem Essay *Aus der Geschichte lernen?* dahingehend aus (Wehler 1988, S. 11ff.). Dabei ist Wehlers Einschätzung der Geschichte als «Lehrmaterial» eine starke Verkürzung. Sie übersieht, dass das Denken in historischen Kategorien ein historisches Phänomen ist, das erst mit dem Neuhumanismus und dem sich daraus entwickelnden Historismus im Laufe des 19. Jahrhunderts entstand. Davor waren es vor allem religiöse Kategorien, an denen sich menschliches Handeln orientierte.

Um aus der Geschichte lernen zu können, müssen offenbar zumindest drei Voraussetzungen erfüllt sein. Zum einen ist es notwendig, möglichst umfassende Kenntnisse von der Geschichte und ihren einzelnen Epochen zu besitzen. Diesem Bemühen sind naturgemäss Grenzen gesetzt. Geschichte ist eine Darstellung, die nach historisch-kritischen Methoden aus Quellen gewonnen wird, die aber auch bei grösster Quellendichte nicht ohne Analogieschlüsse und Kompilationen auskommen kann. Je grösser dabei der historische Raum gewählt wird, umso schwerer erscheint es, eine hohe Quellendichte zu erreichen. Dies würde bedeuten, dass verwertbare historische Erkenntnisse nur aus Mikrostudien gewonnen werden könnten, die in einem kleinen Raum – z.B. einer Grundherrschaft – möglichst alle Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren erfassen. Allerdings weisen die Formulierungen von Santayana, Mann und Wehler schon darauf hin, dass die Frage nach dem «Lernmaterial» Geschichte nicht vorzugsweise auf die individuelle Ebene bezogen ist, sondern sich auf gesellschaftliche Prozesse bezieht.

Zum anderen muss von den Historikern ein objektives Bild von der Geschichte gezeichnet werden (vgl. Koselleck/Mommsen/Rüsen 1977). Die Objektivitätsschwierigkeiten werden am Umgang mit der Geschichte des Deutschen Bundes (1815–1866) deutlich. Der nationale Blickwinkel, aus dem vor allem die deutsche Gesellschafts- und Sozialgeschichtsschreibung diese historische Epoche betrachtet, hat dazu geführt, dass der Deutsche Bund nach wie vor als eine Art Missgeburt deutscher Staatlichkeit ohne jegliches Entwicklungspotenzial dargestellt wird. Diese Sichtweise stützt nicht zuletzt Wehler mit seiner borussophilen Gesellschaftsgeschichte. Interessant ist dabei, dass er dem Deutschen Bund mit grösster Abneigung gegenübersteht, gleichzeitig aber dessen Föderalismus lobt. Bei genauerem Hinsehen wird aber deutlich, dass Wehler nicht den Föderalismus des Deutschen Bundes meint, für dessen innere Funktionalität er wenig Verständnis aufbringen kann, sondern den Föderalismus der modernen Bundesrepublik. Im Gegensatz dazu blieben Historiker wie Franz Schnabel und Heinrich Lutz, die sich bereits in den 1920er- und 1970er-Jahren um eine ausgewogene Betrachtung des Deutschen Bundes bemühten, in der Historikerzunft Aussenseiter.

Zum Dritten muss der Rezipient historischer Darstellungen bereit sein, sich weitgehend unvoreingenommen mit Geschichte auseinandersetzen zu wollen. Ohne näher darauf einzugehen, erscheint es leicht nachvollziehbar, dass es vom politischen und religiösen Standpunkt des Lesers abhängt, was er beispielsweise aus Joachim Fests Hitler-Biografie oder Peter Hoffmanns Stauffenberg-Biografie lernen will.

Die nähere Betrachtung dieser Voraussetzung unterstützt auch Wehlers Feststellung, dass die Geschichtswissenschaft kein Wissen zur «Lösung aktueller Probleme», sondern nur Orientierungswissen zur Verfügung stellen kann. Historisches Wissen mache also sachkundig, so dass man «den utopi-