

Mit der Geschichte lernen!

Autor(en): **Flöter, Jonas**

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-901750>

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.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

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 Kriterienscharfe 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-

schen Schwärmern, den unbelehrbaren Dogmatikern nicht so leicht erliegt» (Wehler 1988, S. 13). Wehler selbst schränkt diese Aussage sogleich wieder ein, wohl wissend, dass das neuhumanistisch-historische Wissen, welches den Bildungseliten des 19. Jahrhunderts vermittelt worden war, keineswegs vor der Katastrophe des Ersten Weltkrieges bewahrt hat.

Was also bleibt, ist das sachkundige Wissen, das zur Kritik und Selbstkritik befähigt, im Sinne von Ralf Dahrendorf die Skepsis vor jeder Form politischer, ideologischer und religiöser Einseitigkeit warnt und stets vor Augen führt, dass die gegenwärtige Gesellschaft auf einer mehr oder weniger präsenten Geschichte und Tradition beruht und immer auch ganz anders gedacht werden kann. Dementsprechend wird man stets auf den von Schnabel geäußerten Gedanken zurückverwiesen, dass man nicht «aus», sondern nur «mit» der Geschichte lernen könne.

Folgt man Wehlers oder Schnabels Überlegungen, so wird deutlich, dass die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit bildungsgeschichtlichen Fragen der allgemeinen Geschichte noch weit nachsteht. Während in politischen Diskussionen immer wieder historische Argumente herangezogen werden, sind diese in der bildungspolitischen Diskussion kaum zu vernehmen. Deutliches Beispiel dafür war die Einführung einer gymnasialen Zwi-

schenprüfung nach der 10. Klasse in den Bundesländern Brandenburg und Thüringen. In der Diskussion scheint niemand auf den Gedanken gekommen zu sein, die Bildungsgeschichte zu befragen. Die Ursache ist unter anderem darin zu suchen, dass die Geschichtswissenschaft seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den Rang einer gesellschaftlichen Legitimationswissenschaft hineingewachsen ist, einen Rang, den sie – in gewandelter und abgeschwächter Form – bis heute besitzt. Seit der Umbruchphase Ende der 1960er-Jahre hat die deutsche Erziehungswissenschaft ihre philosophischen und historischen Wurzeln immer weniger gepflegt. In der gegenwärtigen Diskussion um die deutsche Bildungskrise wird aber offensichtlich, dass die empirischen Untersuchungen ohne historische Einbettung wenig aussagekräftig sind. So besteht auch nicht die Möglichkeit, zu den von Wehler gewünschten «klaren Urteilsmaßstäben», zu «Verhaltenssicherheit» und zu einer Steigerung der «Rationalität im Denken und Handeln» zu gelangen (ebd., S. 14, 18). Ein Missstand, auf den nicht nur Bildungshistoriker, sondern auch der Soziologe Martin Baethge stets verweisen.

Literatur

Koselleck, Reinhart/Mommsen, Wolfgang J./Rüsen, Jörn (Hrsg.): *Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft*. München 1977

(Um)Grenzen der historischen Bildungsforschung

■ Eckhardt Fuchs

Die Historische Bildungsforschung hat im Sog sozial- und kulturwissenschaftlicher Paradigmenwechsel innerhalb der Humanwissenschaften in den letzten beiden Jahrzehnten beeindruckende Ergebnisse vorgelegt, die weit über die traditionelle Schul- und Klassikergeschichtsschreibung hinausgehen. Sie sieht heute in einem Methoden- und Theorienpluralismus neue Potenziale, die die ehemals verhärteten Fronten etwa der Revisionismus- und kulturalistischen Debatten aufbrechen. Die zentralen Fragen nach den Grundlagen der Subdisziplin werden kontrovers diskutiert, aber die Akzeptanz konkurrierender Ansätze hat sich durchgesetzt. Die Diskussionen sind überdies von der Forderung nach erhöhter Theoretisierung, nach fachlicher Selbstreflexion und Traditionskritik, nach internationalem Vergleich und Perspektiven jenseits nationaler Grenzen gekennzeichnet.

Dieser wissenschaftliche Output und die theoretisch-methodische Offenheit stehen in Kontrast zu einer De-Institutionalisierung des Faches. Der Verwissenschaftlichungsprozess der Historischen Bil-

dungsforschung nach 1945 war zunächst von einer institutionellen Expansionsphase gekennzeichnet, der in Europa und Nordamerika allerdings seit den späten 1980er-Jahre ein Abschwung folgte, der bis heute anhält. Die Gründe – ob gesellschaftlich, bildungspolitisch oder disziplinär – dafür sind zahlreich, obgleich die Historische Bildungsforschung innerhalb der historischen Wissenschaften – man denke an die sinkende Bedeutung der Antike innerhalb der Geschichtswissenschaft oder die institutionellen Probleme der Wissenschaftsgeschichte – keine Ausnahme darstellt. Die Spezifik der Historischen Bildungsforschung besteht allerdings darin, dass sie einerseits innerhalb ihrer eigenen Disziplin – der Erziehungswissenschaft – weit weniger Anerkennung erfährt als dies vor Jahrzehnten noch der Fall war. Dies spiegelt sich nicht zuletzt in gegenwärtigen BA- und MA-Programmen wider. Andererseits leidet sie unter einer traditionellen Missachtung seitens der Geschichtswissenschaft, die aber beileibe nicht nur von dieser ausgeht, sondern von vielen historischen Bildungsforschern kultiviert wurde und wird. Diese «Berührungsängste» verhindern in vielen Fällen einen Zugang zu bildungshistorischen Fragen