

Transkulturelle Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung

Autor(en): **Gippert, Wolfgang**

Objekttyp: **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-901752>

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.

über disziplinäre Grenzen hinweg. Wann etwa gab es zuletzt eine bildungshistorische Sektion auf einem Historikertag und wann sind Historiker auf bildungshistorischen Veranstaltungen geladene Gäste? Natürlich gibt es eine Reihe gemeinsamer Untersuchungsgegenstände, denkt man etwa an die Geschichte von Kindheit und Familie, die auch zu fruchtbaren Kooperationen geführt haben. Dies ändert aber wenig an der generellen institutionellen und thematischen Abgrenzung. Es ist eine interessante Beobachtung, dass diese Abgrenzung bislang zwar hingenommen und perpetuiert wurde, dass aber kaum nach den Gründen gefragt wurde. Gibt es beispielsweise einen spezifisch pädagogischen Blick auf die Geschichte und wenn ja, wodurch zeichnet er sich – abgesehen von der Themenwahl – aus? Welches sind spezifisch bildungshistorische Annäherungsweisen und Interpretationen, die sich von allgemein historischen unterscheiden? Warum wird die Universitätsgeschichte traditionell als Domäne der Geschichtswissenschaft angesehen, die Schulgeschichte aber als dezidiert bildungshistorisches Thema wahrgenommen? Und bislang hat es nur wenig Versuche gegeben, den Stand der Historischen Bildungsforschung innerhalb der Disziplin empirisch zu erfassen. Es gibt – mit

Ausnahme von Zeitschriftenanalysen – kaum Untersuchungen zum Institutionalisierungsgrad der Subdisziplin, über Lehrstühle, Curricula, langfristige Forschungsprojekte oder ausseruniversitäre Forschungen. Ein solcher Befund, vor allem auch in internationaler Perspektive, vermag ja durchaus zu einer Revision der gängigen «selbstbemitleidenden» Selbstwahrnehmung führen.

Ein universitäres «revival» der historischen Bildungsforschung ist wohl in naher Zukunft nicht zu erwarten. Die (westeuropäisch-atlantische) Krise dieses Feldes wird nicht zu überwinden sein, solange der institutionelle Anschluss an andere Disziplinen innerhalb der Universitäten nicht gesucht und eine eigene disziplinäre Identität der Historischen Bildungsforschung entwickelt ist. Ein innovativer Forschungsoutput, ein hoher Institutionalisierungsgrad auch ausserhalb der Universitäten, ein internationales und auf den Vergleich ausgerichtetes Profil sowie die Interdisziplinarität zwischen den historischen Wissenschaften und innerhalb der wissenschaftlichen Institutionen könnten den Weg aus dem gegenwärtigen Nischendasein weisen. Die Historische Bildungsforschung ist so stark, wie sie sich selbst fühlt.

Transkulturelle Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung

■ Wolfgang Gippert

In den Sozial- und Kulturwissenschaften haben sich in jüngster Zeit zahlreiche Umorientierungen, Perspektiverweiterungen und Neuausrichtungen vollzogen. Zu den viel versprechenden Ansätzen zählen transnationale und transkulturelle Forschungszugänge. Sie stellen die Erklärungskraft statischer Modelle von Gesellschaft, Nation und Kultur in Frage. Mit einem Fokus auf Migration, Mobilität und den damit verbundenen Transformationsprozessen thematisieren sie vielfältige soziale Beziehungen und Vernetzungen, gegenseitige Wahrnehmungen und wechselseitige Durchdringungen über politische, nationale und kulturelle Grenzen hinweg. Angeregt durch postkoloniale Studien und Theorien versucht die jüngere Generation von Historikerinnen und Historikern gegenwärtig unter dem Label «Transnationale Geschichte» einen Paradigmenwechsel herbeizuführen. Der traditionellen, nationalstaatlich orientierten Geschichtsschreibung stellen sie eine globale Verflechtungsgeschichte gegenüber und wollen damit einer Entnationalisierung historischer Fragestellungen Vorschub leisten. Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist die Annahme, dass es sich bei «Globalisierung» keineswegs um ein rein postmodernes Phänomen handelt, sondern um einen jahrhundertalten Pro-

zess, der weder linear verlaufen noch abgeschlossen ist. Ähnliche Argumente finden sich in den Diskursen um den Kulturbegriff sowie um die tatsächliche Verfasstheit von Kulturen. Ältere, essentialistische Kulturkonzepte, die auf statischen Vorstellungen von sozialer Homogenität beruhen, haben sich längststens als unhaltbar erwiesen. Das gegenwärtige Verständnis, das sich im Rahmen des *cultural turn* entwickelt hat, geht von einer prinzipiellen Offenheit, Heterogenität, Pluralität und Mobilität von Kultur aus. Diese Sichtweise äussert sich in neuen bzw. neu aufgelegten Konzepten und Begrifflichkeiten wie «Hybridisierung», «Multiethnizität», «Travelling Cultures», «Plural Societies» sowie im Begriff der «Transkulturalität».

Die Historische Bildungsforschung hat sich den neuen sozial- und kulturwissenschaftlichen Konzepten und Fragestellungen bislang nur zögerlich angenähert. Zwar hat die historische Pädagogik noch im letzten Jahrhundert ihre bedeutsamsten Paradigmenwechsel von der «klassischen» Ideen- und Institutionengeschichte über eine Sozialgeschichte der Erziehung und Bildung hin zu einer alltags- und subjektorientierten historischen Sozialisations- und Bildungsforschung vollzogen und neben klassen-, schicht-, milieu- und generationsspezifischen Fragestellungen auch genderhistorische Perspektiven entwickelt und integriert. Dennoch: Auch Bildungs-

geschichte wurde – zumindest in Deutschland – vorzugsweise als nationale Geschichte konzipiert und geschrieben; erweiterte Perspektiven erschöpfen sich nur allzu oft in einem «internationalen Vergleich». Multilateralen Verflechtungen und Transferbeziehungen ist bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden, die aktuellen geschichtswissenschaftlichen Debatten über Transnationalität, Kulturvergleich und Transferforschung haben erst punktuell Eingang in die Historische Bildungsforschung gefunden. Vorrangig geht es dabei um Internationalisierungsfänomene im Bereich des Bildungswesens, um Transfer im Sinne von Aneignung und Umwandlung pädagogischer Konzepte bei der Übertragung von einem Land in ein anderes. Durch die Fokussierung von Transfer- und Verflechtungsprozessen innerhalb der «edukativen Kultur» – so eine Bezeichnung von Eckhardt Fuchs – bleiben zentrale erziehungshistorische Forschungsfelder jedoch ausgeblendet.

Sollte sich die Historische Bildungsforschung als eine «Sozialgeschichte des Kulturaustauschs» etablieren wollen, kann es nicht allein um Rezeptions- und Aneignungsprozesse im Erziehungs- und Bildungswesens gehen. Eine Erforschung des Kulturtransfers «von unten» verlangt die «Höhen» der Geistesgeschichte zu verlassen und sich in die vermeintlichen «Niederungen» alltäglicher, lebensweltlicher Bezüge zu begeben. Dadurch gelangen bisher wenig beachtete transkulturelle, geographische Räu-

me in den Blick, plurale Gesellschaften und «ethnische Milieus», andere Wissensbestände und Erzeugnisse der symbolischen und materiellen Kultur, die transferiert worden sind, weitere Transferwege und Medien sowie zusätzliche Akteursgruppen. Eng verbunden mit der Annahme von Heterogenität, Vielfalt und Differenz zwischen und innerhalb von Kulturen sind etwa Fragen nach den kulturellen Aneignungsprozessen, die Menschen in globalen und lokalen Kontexten zu leisten hatten. Gerade in sprachlich, ethnisch und kulturell gemischten Gebieten, die oft an den Rändern von Staatsnationen lagen, scheinen sich häufig unterschiedliche Identitätsangebote ausgebildet zu haben. Solchen Fragestellungen hat sich die Historische Bildungsforschung bislang wenig geöffnet, obwohl sie in ihrem Kern auf Probleme individueller und kollektiver Identitätsbildungsprozesse verweisen – und damit auf genuin erziehungswissenschaftliche Fragestellungen.

Will die Historische Bildungsforschung nicht in nationalen Fragehorizonten verharren, sondern Anschluss an die neueren sozial- und kulturwissenschaftlichen Theorieansätze finden, sollte sie sich neue thematische Felder innerhalb und vor allem jenseits nationaler und kultureller Grenzziehungen erschliessen und ihre ureigensten Begriffe, Kategorien und Gegenstände – Erziehung, Bildung, Identität – unter transkultureller Perspektive neu durchdenken.

Aus Bildungsgeschichte(n) lernen?

■ Edith Glaser

Als Hans-Ulrich Wehler 1988 seinen Sammelband *Aus der Geschichte lernen?* veröffentlichte, hatte er – der Historiker liebt den Singular – dabei eine bestimmte historische Epoche im Blick. Die für diese Publikation ausgewählten Aufsätze befassen sich mehrheitlich mit der Sonderwegstheorie, mit der von der Bielefelder Gesellschaftsgeschichte entwickelten Begründung für den Weg Deutschlands in den Nationalsozialismus. Wehler löste das Fragezeichen im Titel in der Einleitung auf, da für ihn «die Geschichte im Grunde das einzige «Lernmaterial» darbiete» (ebd., S. 11).

Dieser Sammelband war neben dem im gleichen Jahr erschienenen Essay *Entsorgung der deutschen Vergangenheit?* die Stellungnahme Wehlers zum Historikerstreit. Neben diesen und zahlreichen weiteren Buchtiteln zeigen auch viele Projektankündigungen im Rahmen der Politischen Bildung und der ausserschulischen Jugendbildung, dass die häufig als Feststellung formulierte Aussage auf das Engste mit dem Nationalsozialismus, dem Holocaust sowie mit dem späteren Umgang damit in Deutschland verwendet wird. So notwendig und wichtig die geschichtswissenschaftlichen und pädagogischen Aus-

einandersetzungen für eine «Erziehung nach Auschwitz» sind, sollte der Rückbezug aber nicht ausschliesslich auf diese Jahrzehnte konzentriert sein, sondern sich auch auf andere historische Epochen ausweiten.

In der Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetz vom 16. März 2005 wird für die Erziehungswissenschaft unter anderem festgelegt, dass zu den zentralen Kompetenzen in diesem Bereich gehört, «Schule, Schulsystem und Lehrerberuf in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen» (§1, Abs. 4.4) darstellen und reflektieren zu können. Ähnlich wird in den einschlägigen Gesetzen anderer Bundesländer argumentiert. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verweist im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (2004, 2008), das Leitlinie für die erziehungswissenschaftlichen und lehrramtsbildenden Studiengänge sein soll, in verschiedenen Studieneinheiten auf die historische Bedingtheit pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlichen Wissens. Diese von der Bildungsadministration und von beruflichen Interessenverbänden verfassten Texte stellen einen Rahmen für bildungshistorische Lehrangebote dar. Wie kann dieser Rahmen ausgestaltet werden?