

Vom Bildungswert der (Bildungs-)Geschichte

Autor(en): **Groppe, Carola**

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-901754>

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 Beispiel: In einer Lehrveranstaltung zur Geschichte der Jugend arbeiteten drei Studierende über die Massen für ihr Referat über die Jugendbewegung und den freideutschen Jugendtag auf dem Hohen Meissner. Sie trugen engagiert vor, in der anschließenden Diskussion argumentierten sie kenntnisreich und emotional. Die schriftliche Ausarbeitung – auf einer breiten Lektüre zeitgenössischer Dokumente basierend – war brilliant. Eng an der historischen Fragestellung und auf der Basis der einschlägigen Literatur argumentierend war kein privater, auf die Verfasserinnen und Verfasser bezogener Hinweis für das grosse Interesse zu entdecken. Erst auf Nachfrage erklärten sie den Grund für dieses Engagement: In den der Meissner-Formel verpflichteten Gruppen der Jugendbewegung hatten die Studierenden einen Vorläufer zu den Prinzipien ihrer eigenen Peergroup aufgespürt, die Antialkoholismus, Vegetarismus und sexuelle Treue zum Lebensprinzip erhoben hat. Diese Entdeckung hatte für sie einerseits identitätsstiftend gewirkt, andererseits ihrer aktuellen Jugendkultur aber den Nimbus der Einzigartigkeit genommen. Die weitere Beschäftigung der Studierenden mit Jugendkulturen zeigt zudem, dass historische Analysen wie etwa zum Geschlechterverhältnis und zur Körperlichkeit in der Jugendbewegung den Blick für diese Themen in der aktuellen Jugendkultur öffnen können.

In der Traditionspflege, in Hagiographien über «Klassiker der Pädagogik» und in den grossen Erzählungen von der Geschichte der Erziehung werden

unreflektierte Geschichten vermittelt. Bildungshistorisches Orientierungswissen hat aber eine aufklärerische Intention, die nicht verordnet werden, die zu vermitteln man sich aber bemühen kann. Auf der Ebene der akademischen Lehre ist es eine Frage der Didaktik, wie auf die Geschichtlichkeit der Subjekte sowie auf die der politischen und gesellschaftlichen Strukturen von Schule und Familie hingearbeitet werden kann. Wesentlich dabei sind die – nicht in den Studien- und Prüfungsordnungen fixierbaren – Anknüpfungspunkte im Gegenwärtigen der Studierenden. Auf der Ebene der universitären Forschung ist es eine Frage der theoretischen Orientierung und des Erkenntnisinteresses, manchmal auch fernab des Mainstreams neugierig und wissbegierig wie Sherlock Holmes oder Miss Marple die einzelnen Indizien zusammenzutragen und kontextkundig daraus Schlüsse zu ziehen für Strukturentwicklungen im Bildungswesen, für die Produktionsbedingungen pädagogischer Theorien oder für die Rekonstruktion des schulischen Alltags weit von den pädagogischen Musterschulen entfernt.

Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Kerncurriculum für das Hauptfach Erziehungswissenschaft. 31.1.2004 http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/KC_HF_EW.pdf [24.6.2009]
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Opladen 2008.
- Wehler, Hans-Ulrich: Entsorgung der deutschen Vergangenheit? Ein polemischer Essay zum «Historikerstreit». München 1988

Vom Bildungswert der (Bildungs-) Geschichte

■ Carola Groppe

Das Prinzip einer linearen *historia magistra vitae* – einer wissenschaftlich erforschten Geschichte als lebensweltlich orientierender Faktor – ist paradoxerweise seit dem Moment nicht mehr möglich, seit dem das historische Denken als historisches Denken sich im 19. Jahrhundert entwickelt und durchgesetzt hat. Während Mittelalter und Frühe Neuzeit auf die potenzielle Ähnlichkeit von historischen und gegenwärtigen Ereignissen setzten und mit Hilfe der Geschichte daher aktuelle Probleme bearbeitet werden konnten, hat sich diese Einstellung seit dem 19. Jahrhundert verändert. Max Weber hat für dieses Problem jedoch festgehalten, dass, sobald man beispielsweise die Beziehungen zwischen Ökonomie und Herrschaft begreifen wolle, man nicht umhin könne, von der Besonderheit einer historischen Situation auszugehen. Nur so seien Theorien mit potenziell universeller Anwendung zu gewinnen: «Wenn überhaupt ein Objekt auffindbar ist, für welches der Verwendung jener Bezeichnung [der Geist des Kapitalismus, CG]

irgendein Sinn zukommen kann, so kann es nur ein «historisches Individuum» sein, d.h. ein Komplex von Zusammenhängen in der geschichtlichen Wirklichkeit, die wir unter dem Gesichtspunkte ihrer Kulturbedeutung begrifflich zu einem Ganzen zusammenschliessen. Ein solcher historischer Begriff [...] muss aus seinen einzelnen, der geschichtlichen Wirklichkeit zu entnehmenden Bestandteilen allmählich komponiert werden» (Weber 1905/1973, S. 39). Daher, so auch Pierre Bourdieu im Anschluss an Max Weber, «[ist] für mich [...] die Totalität kein der Definition sich Entziehendes, einholbar nur durch die *Theorie* der Gesellschaft; für mich ist Totalität etwas, das eine soziale Genese hat, das Produkt sozialer Bedingungen ist [...]. Jedenfalls befinden wir uns immer in der Partikularität, im Historischen. Und das Problem des Allgemeinen, Universellen, stellt sich von hier aus» (Bourdieu 1985, S. 387).

Historische Bildungsforschung ist somit zunächst aufgerufen, das historisch Spezifische zu untersuchen. Erst von dort aus lassen sich die Leistungen bildungshistorischen Orientierungswissens bestimmen. Das besondere, aus der primären Bezugsdiszi-

plin Erziehungswissenschaft gewonnene Erkenntnisinteresse der Historischen Bildungsforschung richtet sich auf individuelle und kollektive Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung in ihren institutionellen und informellen Bedingungsgefügen im historischen Wandel. Sie lässt durch ihre besondere erziehungswissenschaftliche Schwerpunktsetzung zugleich sozioökonomische und kulturelle Wandlungsprozesse in ihrer «Vermittlung durch individuelle und kollektive Identitätsbildungsprozesse und zugleich durch Vergesellschaftungsprozesse verstehbar» werden (Herrmann 1991, S. 237).

Ausgehend von diesen Überlegungen stellt sich weniger die Frage nach der grundsätzlichen Funktion und Bedeutung der Historischen Bildungsforschung als nach deren nachvollziehbarer Vermittlung in der universitären Lehre. Ich möchte dazu einen Vorschlag unterbreiten, der in der Umsetzung nach meiner Erfahrung für die Studierenden in Seminaren gut nachvollziehbar ist:

Erinnerungsfähigkeit und Gedächtnis sind in jedem Individuum neuronal und kulturell verankert und beschreiben eine anthropologische Grundfähigkeit und eine soziokulturelle Tätigkeit. In Friedrich Nietzsches dritter *Unzeitgemässer Betrachtung* (1874) spricht zu Beginn der Mensch mit dem Tier. Dieses kann jedoch nicht antworten, weil es immer schon vergessen hat, was es sagen wollte; es besitzt keine Erinnerung und kein Gedächtnis. Der Mensch lebt dagegen nach Nietzsche historisch, er geht nicht in der Gegenwart auf, sondern sein Dasein ist ein «nie zu vollendendes Imperfectum» (Nietzsche 1874/1988, S. 245). Zugleich belastet den Menschen die Vergangenheit: «mag er noch so weit, noch so schnell laufen, die Kette läuft mit» (ebd., S. 244). Verzweifelt ist nach Nietzsche die Erkenntnis, dass das menschliche Dasein nur ein «ununterbrochenes Gewesensein ist, ein Ding, das davon lebt, sich selbst zu verneinen und zu verzehren» (ebd., S. 245). Wen-

det man diese kulturpessimistische Diagnose jedoch positiv, so ist der Bezug auf die Vergangenheit – sowohl individuell wie kollektiv – dasjenige, das Identität verbürgt. Kurz: Man ist, was man geworden ist (vgl. François/Schulze 2003, S. 12f.). Um einer anderen Person zu erklären, wer man ist, erzählt man aus seiner Biographie. Nicht anders verhalten sich Gruppen oder Gesamtgesellschaften. Um zu verstehen, wer man (individuell und kollektiv) ist und warum man so ist, wie man ist, muss man ins «Historische». Erst die historische Analyse kann erklären, warum sich Gesellschaften in ihrer kollektiven Identität und ihren Handlungsorientierungen unterscheiden. Meines Erachtens kann nur auf diese Weise aus der (Bildungs-)Geschichte gelernt werden. Geschichte vermittelt keine Handlungsoptionen, sondern insbesondere die Bildungsgeschichte lehrt, sich selbst im Rahmen von Gesamtgesellschaften zu verstehen und sich dadurch zugleich zu sich selbst in Distanz zu setzen. Auf diese Weise bildet die Geschichte.

Literatur

- Bourdieu, Pierre: Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherung. Bernd Schwibs im Gespräch mit Pierre Bourdieu. In: Eckart Liebau/Sebastian Müller-Rolli (Hrsg.): *Lebensstil und Lernform. Zur Kultursociologie Pierre Bourdieus*. Stuttgart 1985, S. 376–394
- François, Etienne/Schulze, Hagen: Einleitung (2001). In: Etienne François/Hagen Schulze (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte I*. München 2003, S. 9–24
- Herrmann, Ulrich: Historische Sozialisationsforschung (1980). In: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel 1991, S. 231–250
- Nietzsche, Friedrich: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben (1874). In: Friedrich Nietzsche: *Kritische Studienausgabe*, Band 1. München 1988, S. 244–334
- Weber, Max: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus (1905). In: Max Weber: *Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung*. Hamburg 1973, S. 27–278

Orientierung oder Irritation durch Bildungsgeschichte?

■ Andreas Hoffmann-Ocon

Der Stellenwert und die Funktion der Bildungsgeschichte im akademischen Betrieb sind strittig, sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in Studiengängen, die lediglich erziehungswissenschaftliche Anteile besitzen (z.B. Lehramtsstudiengänge). Die Bildungsgeschichtsschreibung steht also offensichtlich unter Legitimationszwang (vgl. Kliebard 2004).

Die Frage nach der Berücksichtigung von Bildungsgeschichte in Studiengangskonzeptionen ist nicht neu. Ob diese überhaupt für das Verständnis von Erziehung und Erziehungswissenschaft eine Wirkung hat, wurde zur Zeit der Weimarer Repub-

lik ebenso kontrovers diskutiert wie heute. In der damals führenden schulpädagogischen Zeitschrift *Die Deutsche Schule* findet sich 1929 ein Beitrag von A. Wolff, der aus der Retrospektive als ein Brennspeigel des damaligen Argumentariums für den orientierenden Charakter von Bildungsgeschichte als Bestandteil der Erziehungswissenschaft betrachtet werden kann. Die Ausgangslage war dadurch gekennzeichnet, dass die Beschäftigung mit Bildungsgeschichte als überflüssig erschien. Insbesondere jugendbewegte Studierende, die sich ihrem Selbstverständnis nach an der Schwelle zu einer neuen Zeit begriffen, lehnten die Auseinandersetzung mit Pädagogikgeschichte ab. Polemisierend wurde dieser «eine greisenhafte Beschäftigung,