

(Um)Grenzen der historischen Bildungsforschung

Autor(en): **Fuchs, Eckhardt**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

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

Heft 2

PDF erstellt am: **24.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-901751>

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.

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-

schsprüfung 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

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 jahrhundertealten 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-