

Inwieweit kann Historische (Bildungs-)Forschung zur Orientierung (noch) beitragen?

Autor(en): **Prondczynsky, Andreas von**

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-901762>

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.

geordnet werden können, wird historisches Wissen auch funktional für das Abwägen fälliger Entscheidungen.

Wie können Bildungshistoriker einen solchen Rahmen pädagogischer Reflexion schaffen? Indem sie gerade nicht nach Modellen suchen, die sich durch scheinbare Ähnlichkeit zu gegenwärtigen Problemen der Bildung und Erziehung zur Handlungsorientierung empfehlen. Denn oft genug verstellt das aktuelle Problem den Zugang zum Wesentlichen des Historischen. Ziel muss die Untersuchung und Interpretation gerade des historisch Fremden sein, das die Forschenden in seinem komplexen Bedingungsgefüge erschliessen und darstellen sollten. Darüber hinaus ist historische Erziehungswirklichkeit möglichst konkret, das heisst methodisch und theoretisch durchgearbeitet, zu erfassen.

Historische Bildungsforschung kann und soll also

historische Erziehungswirklichkeit, Diskurse und Praxen analysieren und die leitenden Prinzipien auf ihre Legitimität hin prüfen. Aus dieser konsequent analytischen Haltung lassen sich zwar kaum wirksame pädagogische Konzepte entwickeln, aber sie kennzeichnet ein unbedingt notwendiges Wechselverhältnis von erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Reflexion in Lehre und Forschung.

Konzeptionell erfordert dies Mehrdimensionalität der Fragestellungen, Methodenvielfalt und verschiedene Quellenzugänge. Es sollte dann ruhig in Kauf genommen werden, dass die Ergebnisse dem aktuellen Mainstream in Politik und Wissenschaft nicht entsprechen.

Literatur

Tyack, David/Cuban, Larry: *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Madison: University of Wisconsin 1995

Aus Geschichte lernen?

■ Karin Priem

Die Formel, dass aus der Geschichte gelernt wird, ist sehr unspezifisch und leuchtet bei genauerer Betrachtung nicht sofort ein. Geschichte erteilt keine Lektionen. Geschichte betreibt man, um die Vergangenheit zu verstehen und um die Gegenwart aus perspektivischer Distanz zu betrachten. Durch Geschichte wird die Gegenwart relativiert, sie zeigt uns Möglichkeiten auf, die Ge-

genwart zu anderen Lebensstilen, normativen Systemen, Formen der Machtausübung und kulturellen Mustern in Beziehung zu setzen. Geschichte kann daher dazu beitragen, essentialistische und verabsolutierte Formeln in Frage zu stellen und zu reflektieren. Sie kann zeigen, dass die Schauplätze und Akteure veränderbar sind, dass die Bedingungen der Gegenwart sowohl der Tradition verhaftet und veränderbar sind.

Inwieweit kann Historische (Bildungs-)Forschung zur Orientierung (noch) beitragen?

■ Andreas von Prondczynsky

Der Topos *Historia Magistra Vitae* hat seinen Glanz, auch seinen irrümlichen (als habe man zwar früher aus Geschichte lernen können, heute jedoch nicht mehr), vollends verloren (Koselleck 1967/1979). Die Lehren, die man meinte aus der Geschichte ziehen zu können, waren ja schon beim Doyen der Historischen Bildungsforschung, Friedrich Paulsen, von dem Makel gezeichnet, in die Vergangenheit zu blicken, um der Gestaltung einer besseren Zukunft willen (vgl. Herrlitz 1986/2001). Die zeitgenössische Kritik hat ihm dies – ohne dass er darüber erzürnt gewesen wäre – als «tendenziöse» Geschichtsschreibung vorgeworfen. Auch der Wehlersche Optimismus, Geschichtswissenschaft könne Orientierungswissen hervorbringen, mittels dessen zumindest eine skeptische Einstellung gegenüber den gegenwärtigen Gesellschaftszuständen begründbar würde, hat dem Auf-

klärungsgehalt, der historischem Wissen per se zugesprochen wurde, einen zu hohen Vertrauensvorschuss gewährt: Historisches Forschungswissen kann eben nicht – und hier muss man an Max Webers Wissenschaftslehre erinnern – zur Grundlage von Sollensaussagen gemacht werden; auch ein sich selbst (im Sinne Wehlers) als kritisch verstehendes Geschichtswissen ist dazu nicht in der Lage. Aus der Feststellung nämlich, dass etwas in der Vergangenheit der Fall war, kann nicht der Schluss gezogen werden, dass dies in Zukunft erneut oder nicht mehr eintreten solle – wenn auch dieser Schluss und seine Folgerungen noch als wissenschaftliche Aussagen Geltung beanspruchen wollen. Mittels eines normativen Schlusses transformiert man vielmehr wissenschaftliches Wissen in eine moralische Maxime. Auf dieser Ebene findet man dann durchaus Lehren aus der Geschichte, wie sie beispielsweise Adorno in das Diktum gepackt hatte: «Auschwitz darf niemals wieder sein!» Niemand würde das Ge-

genteil behaupten wollen – aber an dieser Korrelation von geschichtswissenschaftlichen Befunden über den Holocaust mit der Aussage, dass dieser sich nicht wiederholen dürfe, kann man erkennen, welcher Art die Lehren und die Orientierungen allenfalls sein können: sie stellen «Appelle» an das Gewissen, die moralische Integrität des anthropos oder die allgemein menschliche Vernunft dar. Wie brüchig diese Art von Schlussfolgerungen aus historischem Wissenschaftswissen auf das gegenwärtige oder zukünftige Handeln ist, lässt sich auch daran ablesen, dass Adorno sich aus den Befunden zum Holocaust auch gerechtfertigt fühlte, das Verdikt zu vertreten, dass man nach Auschwitz kein Gedicht mehr schreiben könne. Hier schlägt der kritische Gestus um in einen Dirigismus, der sich durch die «Geschichte legitimiert» glaubt.

An der Unmöglichkeit, aus Geschichte im Sinne einer Handlungsanweisung lernen zu können oder Orientierung zu gewinnen, haben auch die vielfältigen Bemühungen um eine wissenschaftlichen Standards genügende Historische Bildungsforschung nichts geändert: Man kann vielleicht sogar sagen, dass, je detaillierter und tief greifender die historischen Untersuchungen und Analysen in den letzten drei bis vier Jahrzehnten geworden sind, desto deutlicher hat sich die Singularität des historischen Geschehens/Ereignisses von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen und -prozessen erwiesen: die Vervielfältigung des Wissens über Vergangenes hat das Lernen aus der Geschichte immer unwahrschein-

licher gemacht; das ist der Preis einer Verwissenschaftlichung der (nicht nur pädagogischen) Historiografie. Im Lehrkontext, der heute immer ausschliesslicher im Rahmen der Bachelorstudiengänge aufgeht, lässt sich eine Vermittlung der Notwendigkeit und Bedeutung historischen Wissens über Erziehungs- und Bildungsprozesse den «Konsumenten/Kunden» der Hochschulangebote kaum noch plausibel machen. Dort, wo es aus kapazitären Gründen nicht möglich gewesen ist, Masterstudiengänge mit einem deutlich erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt einzurichten (in denen man sich der historischen Dimension auch einer Wissenschaftsgeschichte der eigenen Disziplin intensiver widmen könnte), verkümmert das historische Wissen über Erziehung und Bildung zu überflüssigem Beiwerk, das nicht nur dem Hochschulmanagement als wenig effizient erscheinen will, sondern auch von den Studierenden des Lehramtes nicht mehr nachgefragt wird, weil es ja allemal nicht dazu beiträgt, dem Lehramtsstudenten mehr «Handlungskompetenz» zu vermitteln.

Literatur

Herrlitz, Hans-Georg: *Aus Geschichte lernen?* (1986). In: Hans-Georg Herrlitz: *Auf dem Weg zur Historischen Bildungsforschung*. Weinheim/München 2001, S. 257–267

Koselleck, Reinhart: *Historia Magistra Vitae*. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte (1967). In: Reinhart Koselleck: *Vergangene Zukunft*. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt am Main 1979, S. 38–66

Verstehen, was geschieht

■ Jane Schuch

Meine Erfahrungen mit der Frage, was aus der Geschichte zu lernen ist, sind zum einen diffus, da ständig präsent, und zum anderen sehr konkret und unmittelbar. Die Weitläufigkeit bezieht sich vor allem auf die Forschung. Immer wieder wird die Frage an mich herangetragen, wozu die Beschäftigung mit Vergangenen eigentlich dient und welche konkreten Vorschläge für die Welt von heute aus dieser Beschäftigung hervorgehen könnten. Meine Antwort darauf ist zwangsläufig auch weit gefasst, und zumeist arbeite ich mit dem Begriff des Verstehens – wir müssen die Welt und ihre Geschichte verstehen, um uns in ihr bewegen zu können. Gerade bei dem akademischen Diskurs nicht nahe stehenden Personen löst dies oft Verwirrung aus, denn zu abstrakt, zu unverständlich erscheint dieses Argument.

In der universitären Lehre verschwindet das Problem im Konkreten. Zum einen lässt sich hier gut die Faszination für Geschichte über die Arbeit mit und an disparaten Quellensorten, wie Archivalien jeglicher Art, aber auch Ego-Dokumenten und Fotografien, herstellen. Auch von Studierenden durch-

geführte Materialerhebungen in Archiven und eigenständige Materialerzeugung, zum Beispiel durch Zeitzeugenbefragungen, haben sich bewährt. Zum anderen kann über den Aspekt der Begeisterung für Geschichte und die Akzeptanz ihrer Bedeutung für eine universitäre Ausbildung hinaus gerade in zeitgeschichtlichen Seminaren der Bedarf einer Aufarbeitung der ganz eigenen persönlichen Familiengeschichte deutlich werden. Dies ist bei Seminaren mit nationalsozialistischen Themen der Fall, aber insbesondere bei Veranstaltungen zur Erziehungs- und Bildungsgeschichte der DDR: überfüllte Räume, permanente Anwesenheit ohne Anwesenheitslisten, überaus engagierte Mitarbeit im Seminar selbst.

Dass dies nicht nur gesellschaftspolitischen Interessen geschuldet ist, zeigen die im Zuge des Seminars angefertigten schriftlichen Abhandlungen. Die frei gewählten Themen dieser Arbeiten behandeln bei Seminaren zum Nationalsozialismus überwiegend die Ebene der subjektiven Bearbeitungsstrategien, beispielsweise im Fall einer Mitgliedschaft von Familienangehörigen in der Hitler-Jugend, und bei Seminaren zur Erziehung und Bildung in der DDR die Vorschulerziehung. Letzteres Thema, zu dem