

Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 15 (2009)
Heft: 2

Artikel: Verstehen, was geschieht
Autor: Schuch, Jane
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-901763>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 31.03.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

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

gut 2/3 der Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer schreiben, berührt bei einer deutlichen Mehrheit die eigene biographische DDR-Erfahrung. Die anonymen Rückmeldungen zu den Seminaren bestätigen diesen Befund. Neben den üblichen Aussagen zur Seminararbeit und der Lehrtätigkeit an sich finden sich immer wieder – geradezu erleichterte – Bemerkungen darüber, endlich einen Zugang zur DDR-Geschichte gefunden zu haben, der sich jenseits familiärer Geschichtskonzepte und tagespoliti-

scher Kontroversen in den Medien offenbart. Hier besteht nahezu ein drängender Bedarf an Geschichte und einer Geschichtserzählung, die mit wissenschaftlichen Methoden geschrieben wird. Und es besteht im Grunde bei allen Beteiligten, und hier möchte ich Forschung und Lehre wieder zusammenführen, der dringende Wunsch nach einem «Verstehen» – verstehen, was damals passiert ist, um zu verstehen, was gerade passiert – mehr kann eine Bildungshistorikerin wohl nicht erwarten.

Aus der Geschichte lernen? Sicher, aber wie?

■ Heinz-Elmar Tenorth

Man lernt aus der Erfahrung, und das scheint auch der am meisten verbreitete Lernmodus zu sein, schon weil das Lernen aus Prinzipien in seinen engen Grenzen angesichts aller Ideologien und der bis heute bekannten geschlossenen Glaubens- und Wahnsysteme seit langem ganz gut bekannt ist. Historisch gegebene und historiographisch präsente Erfahrung ist nun nichts anderes als ein besonderer Fall von Erfahrung, nicht identisch mit, aber als Erfahrung vergleichbar dem aktuellen individuellen Erleben oder der methodisch aufbereiteten Empirie. All diese Erfahrung ist zur Orientierung in je gegenwärtigen Handlungs- oder Entscheidungssituationen so brauchbar oder unnütz wie jedes Wissen. Entscheidend ist offenbar nicht dass, sondern wie man lernt.

Dann macht es eine Differenz, ob man sich der Besonderheiten der jeweiligen Erfahrung bewusst ist, bei der Geschichte etwa der Tatsache, dass sie sich auf vergangene Gegenwarten erzählend bezieht, auch dass Geschichte Ereignisse erinnernd bewahrt, die «überdeterminiert» sind, nicht einsinnig, manchmal eigensinnig, nur selten unmittelbar und eindeutig in der Lektion, die sie bereithalten. Die andere Differenz im Lernmodus besteht deshalb auf Seiten des Lernenden. Er muss die historische Lektion, wenn er sie denn überhaupt sucht, nicht akzeptieren, sondern kann sie trotz ihrer expliziten Botschaft ignorieren, kritisieren oder umdeuten, in Teile zerlegen und die Bruchstücke individuell als Erfahrung anerkennen oder auch negieren oder beim Handeln schlicht vergessen oder zu neuen Bildern zusammenfügen. Der Akteur ist souverän gegenüber der Geschichte, und nicht ohne gute Gründe, denn auch die vermeintlich eindeutigen Lektionen sind meist in sich höchst ambivalent. Historische Erfahrungen von Schule und Lehrer halten diese Lektion ja deutlich bereit: «Ich hatte schlechte Lehrer, das war eine gute Schule» – zählt zu den höchst aufschlussreichen Aphorismen über historisch-pädagogische Erfahrung, und legt jedenfalls nahe, dass die Lektion auch anders als scheinbar eindeutig, so-

gar konstraintentional ausfallen, aber deswegen umso produktiver sein kann.

Historiker, denen an Aufklärung und Kritik gelegen ist, strengen sich deswegen ja auch an, Geschichten zu erfinden und nach Prinzipien zu erzählen, in denen die historische Erfahrung und das intendierte Lernen eng aneinander gebunden werden sollen, möglichst eindeutig, kritisch in der Wirkung und in den rhetorischen Figuren. In der Hochschullehre wie beim Schreiben historischer Abhandlungen arbeitet man wahrscheinlich auch mit dieser Fiktion, dass man eindeutig lehrbare und genau zu lernende Geschichte erzählt. In Prüfungen oder in Reaktionen der Rezipienten stellt man dann fest, dass die Mühe gelegentlich vergeblich war, dass man den Modus der Erfahrung nicht normieren konnte. Man schreibt diese Differenzenerfahrung unterschiedlich zu, dem Leser und dem Kritiker, sich selbst, der Welt und ihrer Schlechtigkeit, und schreibt dennoch, resistent gegen Enttäuschungen, neue Geschichten mit neuen Lektionen.

Bei einem hohen Mass an Selbstkritik könnten (Bildungs-)Historiker sich ja auch fragen, ob in der besonderen wissenschaftlichen Praxis, die man in den Geschichten erzählenden Wissenschaften vorfindet, nicht auch besondere Fehlerquellen lauern. Die sequenzierende Form der Erzählung legt zum Beispiel immer ein «post hoc, ergo propter hoc» nahe, aber mit den Kausalitäten ist es bekanntlich schwierig in der Geschichte. Moderne Historiographen benutzen dann Argumente, die das scheinbar eher leisten, also beispielsweise statistische, und erliegen den Implikationen der meist sozialwissenschaftlichen Modelle, die sie sich damit einhandeln, kommen also vom Regen der Pseudokausalität in die Traufe der modelltheoretischen Trivialität. Man kann den Teufel dann durch den Beelzebub austreiben und die Narrative, denen die Erzählungen folgen, selbst noch historisieren, dekonstruieren, entlarven, um den Preis, dass man nicht mehr historische Erfahrung bereithält, sondern nur noch Metahistorie schreibt, also bald Langeweile erzeugt – wie mit der Frage, ob man aus der Geschichte lernt, wo doch ohne allen Zweifel feststeht, dass man aus der