

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

Artikel: Aus der Geschichte lernen? : Sicher, aber wie?
Autor: Tenorth, Heinz-Elmar
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-901764>

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: 07.02.2026

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

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

Geschichte lernt, ohne dass man vorab weiss oder konstruieren kann, wie je einzeln aus der Geschichte gelernt wird.

«Historia docet» wird dennoch immer neu thematisiert und behauptet. Trotz aller Kritik und aller schlechten Erfahrungen und trotz der Selbstkritik am Topos der «magistra vitae» versprechen die Historiker Orientierung, hier und heute, oft die bessere, meist sogar Aufklärung, und erfinden Historik, um die Normativität ihrer Erzählformen zu kontrollieren. Diese Praxis ist wahrscheinlich deswegen so stabil und immer neu begründet, weil offenbar

auch Historiker meinen, sich pragmatisch legitimieren zu müssen, den Mut zur Esoterik nicht haben, sich also nicht eingestehen, dass sie die Verwendungskontexte ihres Wissens nicht kontrollieren können, deshalb auch mit dem Vorwurf der falschen Verwendung und der Bedrohlichkeit der normativ unkontrollierten Erfahrung nur schwer leben können. Für die Qualität der Erkenntnis und die Qualität einer guten Geschichte ist diese Pragmatik allerdings belanglos, nicht selten schmälert sie das Vergnügen, vor allem dann, wenn man das Lernen pädagogisiert.

Lernfeld Bildungsgeschichte

■ Frank Tosch

Hans-Georg Herrlitz stellte 1986 in der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* fest, dass historische Untersuchungen zum Bildungswesen veröffentlicht werden «aus dem aktuellen Interesse heraus, historische Einsichten für unsere Gegenwart und unsere Zukunft fruchtbar zu machen. Wir wollen aus historischer Einsicht wenn schon nicht weise werden für immer, so doch ein wenig klüger für den Augenblick, – was denn sonst sollte der Sinn unserer Beschäftigung mit Geschichte sein?» (Herrlitz 1986/2001, S. 257).

In dieser Perspektive vertreten Karl Knoop und Martin Schwalb unter der Überschrift «Über den Sinn und die Notwendigkeit von Geschichte der Pädagogik in unserer Zeit» die Auffassung: «Ohne eine angemessene historische Dimension bliebe die Pädagogik als Wissenschaft ein Torso oder werde dazu» (Knoop/Schwalb 1981/1994, S. 18). In ihrem Beitrag umreißen sie ihr analytisches Programm, wenn sie das Selbstverständnis der Pädagogik und historische Fragestellungen zu klären versuchen und hierzu drei Grundmotive abbilden:

- Historische Pädagogik als Hilfe bei der Lösung von Praxisproblemen;
- Historische Pädagogik als kritische Analyse und Würdigung von Lebenslauf und Lebenswerk bedeutender Pädagoginnen und Pädagogen;
- Auseinandersetzung mit der Geschichte – Hilfe für ein Denken «über den Tag hinaus» (vgl. ebd., S. 20ff.).

Ich fokussiere diese Gliederung auf meine Vorlesung zur «Geschichte abiturvorbereitender Bildung im 19. und 20. Jahrhundert» und versuche exemplarisch an diesem Segment der Bildungsgeschichte aufzuzeigen, warum es notwendig ist, nicht auf die Kenntnis der Ideen und der sozialgeschichtlichen Wirklichkeit zu verzichten, die weithin mit dem Gymnasium identifiziert werden. Drei einführende Aspekte führen an die Sinnfrage heran:

1.) Kann der Erziehungswissenschaftler eine tragende Definition von *Wissenschaftspropädeutik* entwickeln und der Lehrer Schule und Unterricht in

der gymnasialen Oberstufe gestalten, wenn heute vielfach eher ahistorisch mit der blossen Formel vom wissenschaftspropädeutischen Denken und Handeln operiert wird?

2.) Kann der Pädagoge *studienvorbereitend* wirken, wenn die Institution Gymnasium allenfalls mit der Geschichte der eigenen Schule identifiziert wird? Liegt in der historischen Auseinandersetzung nicht vielleicht auch ein Funke Hoffnung, besser zu verstehen, warum diese Schulen so geworden sind, wie sie sind?

3.) Kann der Lehrer heute eine *vertiefte Allgemeinbildung* vermitteln und zugleich berufsorientierend auf eine sich ausdifferenzierende Wissenschafts- und Arbeitswelt wirken, ohne selbst ein breites Verständnis von *allgemeiner Menschenbildung* gewonnen zu haben? Wo sind die personalen und thematischen Ankerpunkte der schulischen Identifikation, um kompetent Enkulturation, Qualifikation, Sozialisation und Personalisation in den Mittelpunkt der täglichen pädagogischen Bemühungen zu rücken? Hierzu gehört, auch nach den Akteuren, den Lehrern und Schülern, im Geschichtsverlauf zu fragen.

An den Themen der Vorlesung sollen historisch konkrete Antwortmuster aufgezeigt werden. Diese bieten einen Reflexionskontext darüber nachzudenken, welche Merkmale von Kontinuität und Wandel beim Gymnasium als Inbegriff höherer Schulbildung in seiner neuzeitlichen Geschichte erkennbar werden. Vorsichtig füge ich jeweils hinzu, dass sich aus dieser Sicht vielleicht Thesen formulieren lassen, um in den aktuellen Debatten zur Reform von Schule und Unterricht reflektierter und abgesicherter zu Antworten zu kommen.

Friedrich Paulsen schrieb 1884: «Wenn das Leben eines Volkes nicht in einem zusammenhanglosen Nacheinander von Zufällen besteht, wenn in ihm wie in einem Einzelleben, Zusammenhang und Konsequenz ist, so muss es möglich sein, durch Beachtung der Richtung, in welcher die zurückgelegte Wegstrecke verlief, auf die Richtung der Fortsetzung Folgerungen zu ziehen» (Paulsen 1884/1885, S. V).