

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

Artikel: Aus Bildungsgeschichte(n) lernen?
Autor: Glaser, Edith
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-901753>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 11.05.2025

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

geschichte wurde – zumindest in Deutschland – vorzugsweise als nationale Geschichte konzipiert und geschrieben; erweiterte Perspektiven erschöpfen sich nur allzu oft in einem «internationalen Vergleich». Multilateralen Verflechtungen und Transferbeziehungen ist bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden, die aktuellen geschichtswissenschaftlichen Debatten über Transnationalität, Kulturvergleich und Transferforschung haben erst punktuell Eingang in die Historische Bildungsforschung gefunden. Vorrangig geht es dabei um Internationalisierungsphänomene im Bereich des Bildungswesens, um Transfer im Sinne von Aneignung und Umwandlung pädagogischer Konzepte bei der Übertragung von einem Land in ein anderes. Durch die Fokussierung von Transfer- und Verflechtungsprozessen innerhalb der «edukativen Kultur» – so eine Bezeichnung von Eckhardt Fuchs – bleiben zentrale erziehungshistorische Forschungsfelder jedoch ausgeblendet.

Sollte sich die Historische Bildungsforschung als eine «Sozialgeschichte des Kulturaustauschs» etablieren wollen, kann es nicht allein um Rezeptions- und Aneignungsprozesse im Erziehungs- und Bildungswesens gehen. Eine Erforschung des Kulturtransfers «von unten» verlangt die «Höhen» der Geistesgeschichte zu verlassen und sich in die vermeintlichen «Niederungen» alltäglicher, lebensweltlicher Bezüge zu begeben. Dadurch gelangen bisher wenig beachtete transkulturelle, geographische Räu-

me in den Blick, plurale Gesellschaften und «ethnische Milieus», andere Wissensbestände und Erzeugnisse der symbolischen und materiellen Kultur, die transferiert worden sind, weitere Transferwege und Medien sowie zusätzliche Akteursgruppen. Eng verbunden mit der Annahme von Heterogenität, Vielfalt und Differenz zwischen und innerhalb von Kulturen sind etwa Fragen nach den kulturellen Aneignungsprozessen, die Menschen in globalen und lokalen Kontexten zu leisten hatten. Gerade in sprachlich, ethnisch und kulturell gemischten Gebieten, die oft an den Rändern von Staatsnationen lagen, scheinen sich häufig unterschiedliche Identitätsangebote ausgebildet zu haben. Solchen Fragestellungen hat sich die Historische Bildungsforschung bislang wenig geöffnet, obwohl sie in ihrem Kern auf Probleme individueller und kollektiver Identitätsbildungsprozesse verweisen – und damit auf genuin erziehungswissenschaftliche Fragestellungen.

Will die Historische Bildungsforschung nicht in nationalen Fragehorizonten verharren, sondern Anschluss an die neueren sozial- und kulturwissenschaftlichen Theorieansätze finden, sollte sie sich neue thematische Felder innerhalb und vor allem jenseits nationaler und kultureller Grenzziehungen erschliessen und ihre ureigensten Begriffe, Kategorien und Gegenstände – Erziehung, Bildung, Identität – unter transkultureller Perspektive neu durchdenken.

Aus Bildungsgeschichte(n) lernen?

■ Edith Glaser

Als Hans-Ulrich Wehler 1988 seinen Sammelband *Aus der Geschichte lernen?* veröffentlichte, hatte er – der Historiker liebt den Singular – dabei eine bestimmte historische Epoche im Blick. Die für diese Publikation ausgewählten Aufsätze befassen sich mehrheitlich mit der Sonderwegsthese, mit der von der Bielefelder Gesellschaftsgeschichte entwickelten Begründung für den Weg Deutschlands in den Nationalsozialismus. Wehler löste das Fragezeichen im Titel in der Einleitung auf, da für ihn «die Geschichte im Grunde das einzige «Lernmaterial» darbiete» (ebd., S. 11).

Dieser Sammelband war neben dem im gleichen Jahr erschienenen Essay *Entsorgung der deutschen Vergangenheit?* die Stellungnahme Wehlers zum Historikerstreit. Neben diesen und zahlreichen weiteren Buchtiteln zeigen auch viele Projektankündigungen im Rahmen der Politischen Bildung und der ausserschulischen Jugendbildung, dass die häufig als Feststellung formulierte Aussage auf das Engste mit dem Nationalsozialismus, dem Holocaust sowie mit dem späteren Umgang damit in Deutschland verwendet wird. So notwendig und wichtig die geschichtswissenschaftlichen und pädagogischen Aus-

einandersetzungen für eine «Erziehung nach Auschwitz» sind, sollte der Rückbezug aber nicht ausschliesslich auf diese Jahrzehnte konzentriert sein, sondern sich auch auf andere historische Epochen ausweiten.

In der Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetz vom 16. März 2005 wird für die Erziehungswissenschaft unter anderem festgelegt, dass zu den zentralen Kompetenzen in diesem Bereich gehört, «Schule, Schulsystem und Lehrerberuf in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen» (§1, Abs. 4.4) darstellen und reflektieren zu können. Ähnlich wird in den einschlägigen Gesetzen anderer Bundesländer argumentiert. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verweist im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (2004, 2008), das Leitlinie für die erziehungswissenschaftlichen und lehrramtsbildenden Studiengänge sein soll, in verschiedenen Studieneinheiten auf die historische Bedingtheit pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlichen Wissens. Diese von der Bildungsadministration und von beruflichen Interessenverbänden verfassten Texte stellen einen Rahmen für bildungshistorische Lehrangebote dar. Wie kann dieser Rahmen ausgestaltet werden?

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 historistisches 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-