

Bach, Clemens

Pädagogische Historiographie als kritisches Kunstwerk? Vergessener Stil und erinnerte Geschichtsschreibung

Bünger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 163-175. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2022)



Quellenangabe/ Reference:

Bach, Clemens: Pädagogische Historiographie als kritisches Kunstwerk? Vergessener Stil und erinnerte Geschichtsschreibung - In: Bünger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 163-175 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305901 - DOI: 10.25665/01:30590

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305901>

<https://doi.org/10.25665/01:30590>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Hrsg.)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von

Kurt Beutler | Ulla Bracht | Hans-Jochen Gamm | Klaus Himmelstein
| Wolfgang Keim | Gernot Koneffke | Karl-Christoph Lingelbach | Gerd
Radde | Ulrich Wiegmann | Hasko Zimmer

Herausgegeben von

Carsten Büniger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska | Martin
Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann
| David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Anke
Wischmann

Seit seiner ersten Ausgabe 1992 greift das Jahrbuch für Pädagogik gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen auf und stellt sie in eine doppelte Beziehung zur pädagogischen Diskussion: Zum einen wird gefragt, welche Konsequenzen die jeweils im Schwerpunktthema beleuchteten Entwicklungen für Erziehung und Bildung sowie im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Konzeptionen haben. Dabei ist die Perspektive leitend, dass sich pädagogische Verhältnisse weder außerhalb gesellschaftlicher Bedingungen begreifen noch einfach aus ihnen ableiten lassen. Zum anderen sind gesellschaftliche Entwicklungen nicht erst auf der Ebene ihrer pädagogischen Effekte mehrdeutig und widersprüchlich. Vielmehr stellen sie in materiel-ler, kultureller, politischer, sozialstruktureller oder technologischer Hinsicht komplexe Herausforderungen dar, die es zu analysieren gilt. Gesellschaftsdiagnostische Bestimmungen sind dabei nicht nur stets vorläufig, sondern auch in die Auseinandersetzungen um die angemessene Einordnung und Bewertung einbezogen. In diesem Sinne zielt das Jahrbuch für Pädagogik darauf ab, entlang kontroverser Positionen Räume der Kritik und Neufassung zu eröffnen.

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton |
Agnieszka Czejkowska | Martin Dust |
Andreas Eis | Christian Grabau |
Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |
David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann
(Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7315-7 Print
ISBN 978-3-7799-7316-4 E-Book (PDF)

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Editorial: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte <i>Carsten Büniger, Charlotte Chadderton, Agnieszka Czejkowska, Martin Dust, Andreas Eis, Christian Grabau, Andrea Liesner, Ingrid Lohmann, David Salomon, Susanne Spieker, Jürgen-Matthias Springer, Anke Wischmann</i>	9
I. Bildung nach dem Ende der Geschichte	15
Bildungsregime und Transformationskrisen <i>Andreas Eis, Ralf Mayer, Dirk Stederoth, Steffen Wittig</i>	16
Bildung zwischen den Enden: 1964–1973 <i>Florian Heßdörfer</i>	31
Bildung als Ware. Neoliberale Entwicklungen in der Schule am Beispiel Schwedens und Nordmazedoniens <i>Tatjana Atanasoska</i>	45
Zwischen Integration und Ausschluss. Zur Ambivalenz des Bildungsbegriffs in historischen Demokratietheorien <i>Annika D’Avis und David Salomon</i>	59
II. Multiperspektivische Erinnerung	75
„Postkoloniale“ Erziehungswissenschaft?! Transformationen der Disziplin Pädagogik im Lichte der Wiedervereinigungsprozesse nach 1990 <i>Kerstin Jergus</i>	76
Erinnerung, (Ver-)Schweigen und Leerstellen. Postsozialistische DDR-Geschichte in literarischen Texten <i>Meike Sophia Baader, Sandra Koch</i>	89
Gegenwartsbezüge in der Gedenkstättenpädagogik. Die ambivalente Institutionalisierung von NS-Gedenkstätten und die Gegenwart rechter Gewalt <i>Johannes Bretting</i>	108
Über das Erinnern an die Shoah und das Abwehren von Antisemitismus. Schuldbewältigungsstrategien im postnationalsozialistischen Deutschland mit einem Fokus auf schulische Kontexte und muslimische Schüler:innen <i>Ashlan Özcan</i>	121

Zur Verdrängung der Moderne als Epoche. Oder: Warum (nicht nur) die Fachdidaktik der Politischen Bildung die Einsichten ihrer klassischen Lektüren am Ende doch immer wieder einholen <i>Sven Rößler</i>	139
III. Vergessene Möglichkeitsräume	149
Kein Ende der Geschichte, aber ein Ende der Alternativen? Kapitalistischer Realismus und Erziehungstheorie <i>Lasse Clausen</i>	150
Pädagogische Historiographie als kritisches Kunstwerk? Vergessener Stil und erinnerte Geschichtsschreibung <i>Clemens Bach</i>	163
„It’s the end of the world as we know it / and they feel fine“ – Überlegungen zur Bedeutung geschichtsrevisionistischer Umdeutungen im Kontext coronabezogener Verschwörungserzählungen <i>Jana Sämann</i>	176
Historisches Stichwort	187
Expansive Bildungspolitik <i>Hauke Brunkhorst</i>	188
Jahresrückblick	193
Schlaglicht: Besonnenheit im Krieg? <i>Carsten Bünger</i>	194
Schlaglicht: Zeitenwende? <i>David Salomon</i>	199
Schlaglicht: Flucht und Geflüchtete in der EU <i>Charlotte Chadderton, Anke Wischmann</i>	203
Schlaglicht Österreich: Schon wieder ein neuer Kanzler, Untersuchungsausschuss und weitere Verfahren wegen Unvereinbarkeit mit dem Verfassungs- und dem EU-Recht <i>Agnieszka Czejkowska</i>	206
Schlaglicht Brexit: the United Kingdom leaves the European Union; what implications for academia? <i>Charlotte Chadderton</i>	209

Rezensionen	213
Von der Aufarbeitung zum Gedenken und Erinnern. Neuere Literatur zur „Erziehung nach Auschwitz“ – Eine Sammelrezension <i>Wolfgang Keim</i>	214
Wallach Scott, Joan (2019): Knowledge, Power, and Academic Freedom. New York: Columbia University Press. <i>Henning Röhr</i>	237
Corona-Monitor (Hg.) (2021): Corona und Gesellschaft. Soziale Kämpfe in der Pandemie. Wien, Berlin: mandelbaum. <i>Sabrina Schenk</i>	241
Verzeichnis der Autor:innen	246
Jahrbuch für Pädagogik	251

Pädagogische Historiographie als kritisches Kunstwerk?

Vergessener Stil und erinnerte Geschichtsschreibung

Clemens Bach

Zusammenfassung: Der Beitrag versucht die These zu verteidigen, dass pädagogische Historiographien als literarische Kunstwerke zu begreifen sind. Das theoretisch konstruierte Modell erlaubt es nicht nur, Geschichtsschreibungen zur Bildung und Erziehung selbst als pädagogisch zu verstehen, es ermöglicht zudem auch eine Analytik der narrativen, argumentativen und ideologischen Implikationen solcher Erzählungen. Plädiert wird zudem für ein doppeltes kritisches Verständnis von pädagogischen Historiographien. Zum einen könnten sich ihre AutorInnen selbstreflexiv der eigenen Literarizität kritisch widmen, um damit den ästhetischen Konstruktionscharakter ihrer Erzählungen offenzulegen und diskutabel zu machen. Zum anderen wäre die positive Bezugnahme auf die Funktion der genealogischen Kritik innerhalb von pädagogischen Geschichtsschreibungen dazu in der Lage, einer bloß auf Selbstreflexivität ausgerichteten Profession eine Praxisnähe wiederzugeben, gegen die sich oftmals aus Gründen der fachspezifischen Legitimation ostentativ immunisiert wird.

Abstract: The article attempts to defend the thesis, that pedagogical historiographies are to be understood as literary works of art. The theoretically constructed model not only allows historiographies of education to be understood as pedagogical themselves. It also enables an analysis of the narrative, argumentative and ideological implications of such narratives. A case is also made for a double critical understanding of pedagogical historiographies. On the one hand, they could be self-reflexively critical of their own literacies, thereby revealing their aesthetic constructional character and making it debatable. On the other hand, it is also necessary to defend the function of genealogical criticism in pedagogical historiographies, in order to restore the profession's practical relevance.

Keywords: Kunstwerk, pädagogische Historiographie, Ideologie, genealogische Kritik, Emplotment

Einleitung

Nur weil eine erzählte Geschichte ein Ende hat, heißt das nicht, dass man dieses Ende akzeptieren muss, geschweige denn, die Geschichte selbst vergessen sollte. Eine Geschichte, an der sich beiderlei Momente gut exemplifizieren lassen, geht so: Vor 30 Jahren wurde von Francis Fukuyama von einem „Ende der Geschichte“ (Fukuyama 1992) unter dem Vorzeichen des Sieges der liberalen Demokratie gegenüber den realsozialistischen Staatssystemen berichtet (vgl. Fukuyama 1989/2020), und das mittels einer spezifischen Erzählform, deren romantischer Plot nicht nur heute, sondern auch in der Rückschau auf diese Jahre in mehreren Hinsichten irritieren mag. Politische und gleichsam ökonomische Krisen kennzeichneten damals eine globale Entwicklung, deren Ausgang bis heute nicht abgeschlossen ist und die keineswegs darauf hindeutet, dass nun, nach dem Ende dieser Geschichte vom Ende der Geschichte eine Situation eingetreten ist, die den damals in Aussicht gestellten optimistischen Ausgang einer „Universalgeschichte“ im Sinne einer hegelschen Entwicklung der Geschichte bezeugt (vgl. Fukuyama 1992, S. 12 ff. und 434 ff.). All dies wurde und ist nicht vergessen, gerade die gegenwärtigen globalen Krisen des fortgeschrittenen Kapitalismus nötigen zu einem mindestens analytischen Blick auf die Geschichte ihrer Entstehung und Transformation. Akzeptiert wurde auch nicht, dass mit dem Postulat vom Ende der Geschichte die ihr zugehörige Wissenschaft und die mit ihr verknüpfte pädagogische Bedeutung sich nun erledigt habe: Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik, Erinnerungskultur und Historische Bildungsforschung haben so in keiner Weise ihren geschichtlichen Bezug verloren, vielmehr konnten sich ihre Konzepte, Verfahrensweisen und Gegenstandsbereiche stetig ausdifferenzieren und erweitern (vgl. Tenorth 2018, S. 157; Kluchert et al. 2021).

Fukuyamas Geschichte vom Ende der Geschichte wurde also weder akzeptiert, noch wurden deren Inhalt bzw. die Rolle der Geschichte für die verschiedenen Wissenschaften vergessen. Was jedoch fast vergessen wurde, sind die spezifischen Weisen solcher Geschichtsschreibungen, die als narrative Strukturen zu identifizieren sind und deren Topologie von dem Historiker und Literaturwissenschaftler Hayden White (1928–2018) in seiner *Metahistory* (1973) in Bezug auf die prominenten Geschichtsschreibungen des 19. Jahrhunderts konzeptualisiert wurde (vgl. White 1973/2015). Fukuyamas Geschichte liest sich somit in dieser Hinsicht als ein Paradebeispiel einer Romanze, deren Plot – also der Sieg des Guten über die Totalitarismen des 20. Jahrhunderts und deren Widersprüche – einerseits an ihre ideologischen Implikationen, andererseits hauptsächlich an einen Grundzug erinnert, der jede Historiographie nach White begleitet: Mit *literarischen* Mitteln sei sie überhaupt erst in der Lage, einen Sinn in der Geschichte zu formen, zu vermitteln und verstehbar zu machen. Bisher Unbekanntes könne so entdeckt, Bekanntes neu gesehen und schließlich beider Bedeutungen für die Gegenwart

diskursiv in Aussicht und zur Diskussion gestellt werden (vgl. White 1974/1986). Innerhalb der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft wurden diese Reflexionen in Folge des sogenannten *linguistic turn* wiederum kaum vergessen, was besonders die ab dem Ende der 1980er Jahre rege geführten Streitgespräche um die Theorien Whites in Bezug auf die Wissenschaftlichkeit von Historiographien mit begünstigten (vgl. Koselleck 1986). Sogar bis in das neue Jahrtausend hinein wurden die Vor- wie Nachteile einer solchen Reflexion auf das literarische Zustandekommen einer Geschichtsschreibung diskutiert (vgl. Baberowski 2014, S. 204 ff.; Sarasin 2018, S. 25 f.). Das Zusammenspiel von Fiktionalität, Faktizität, methodischem Vorgehen und die damit verbundenen Intentionen wurden hier nicht schlicht bestritten oder vorschnell unterkomplex affirmiert (vgl. Kiesow/Simon 2000). Anders verhält es sich jedoch mit Blick auf die Historische Bildungsforschung: Abgesehen von wenigen Ausnahmen, in denen Whites Überlegungen zumeist in Fußnoten gestreift wurden (vgl. Hoffmann-Ocon 2009, S. 22; Berner 2010, S. 18; Baader 2010, S. 215; Garske 2015, S. 15; Tenorth 1996, 2018, S. 168), blieb eine ausführliche methodologische wie grundlagentheoretische Reflexion in dieser Fachrichtung bisher aus. Und andererseits: Im Zusammenhang mit der narrativen Struktur der Geschichtsschreibung ist gegenwärtig auch ihr kritischer Impetus fast verschwunden; weder in den Geschichten zur Bildung und Erziehung der letzten Jahre (vgl. Böhm 2004, Benner/Brüggen 2011, Caruso 2019) noch in aktuellen Konzepten der deutschsprachigen Historischen Bildungsforschung (vgl. Kluchert et al. 2021) finden sich Ansätze, die den Konnex von Kritik und der literarischen Form von Geschichtsschreibung diskutieren bzw. überhaupt thematisieren. Es scheint, als habe gar die Verbindung von Kritik, Normativität, Geschichte, Gegenwart und Zukunft einer Sichtweise auf Geschichte Platz gemacht, die differenziert auf Geschichte blickt, um hauptsächlich und fast ausschließlich die „Selbstreflexivität der Erziehungswissenschaft“ (vgl. ebd., S. 22) zu fördern.

Der Beitrag möchte von dieser Beobachtung ausgehend nicht nur in Erinnerung rufen, dass zur Selbstreflexivität in Anlehnung an White auch gehört, der eigenen literarischen Konstruktion einer Geschichte der Bildung und Erziehung inne zu sein, die sich mit dem Modell Whites skizzenhaft fassen lässt (1). Erinnert werden soll auch daran, welche Chancen und Schwierigkeiten das Verständnis einer pädagogischen Historiographie als Kunstwerk mit sich bringt und was es bedeutet, eine so gefasste Geschichtsschreibung als Kunstwerk zu verstehen (3). Diese Überlegungen sollen durch die Frage nach der Rolle der Kritik innerhalb pädagogischer Geschichtsschreibungen erweitert werden (3). Es gilt dafür zu plädieren, die Kritik nicht vollständig der Bemühung um Wissenschaftlichkeit in Form von Distanzierung und bloßer Selbstreflexion der eigenen Profession zu opfern. Wie eine *pädagogische Historiographie als kritisches Kunstwerk* sich überhaupt konzipieren lässt und welche Applikationen damit verbunden sind, soll zuletzt diskutiert werden (4).

1 Die narrative Modellierung der Geschichte

Dem Konzept Whites der narrativen und damit literarischen Modellierung von Geschichtsschreibung wurde keineswegs kritiklos begegnet (vgl. etwa Young 1997; Warakomska 2014), zudem wurde es etwa durch die Arbeiten Frank Ankersmits erweitert (vgl. Warakomska 2014), mit essayistischer Verve verteidigt (vgl. Barberi 2000) oder sogar des Geschichtsrevisionismus und des Postmodernismus geziehen (vgl. Chartier 1994). Ein näheres Hinsehen auf die Grundannahmen Whites bietet jedoch einen etwas weniger aufgeregten Zugang zu seinen Überlegungen.

In der Auseinandersetzung mit dem kanadischen Literaturwissenschaftler Northrop Frye (1912–1991) entwickelte White die Formen der narrativen Strukturierung von Geschichte: Die *Romanze* erzähle das Drama des Sieges des Guten über das Böse, die *Satire* wiederum das Gegenteil (als Drama der unversöhnlichen Trennung), die *Komödie* andererseits wisse von diesem Konflikt und lasse ihn im Gegensatz zur *Tragödie* als graduell versöhnbarer erscheinen (vgl. White 1973/2015, S. 22 ff.). Hier sind zusätzlich die ideologischen Implikationen entscheidend, die eine jede Geschichte nach White enthält und die mit einer bestimmten Absicht verknüpft sind. Karl Mannheim (1893–1947) folgend bestimmt White den Ideologiebegriff als „Bündel von sozialen Verhaltensregeln und Handlungsgeboten [...], die mit einer bestimmten Position gegenüber der gegenwärtigen Gesellschaft und im Hinblick auf soziales, an Veränderung oder Aufrechterhaltung des Status quo orientiertem Handeln verbunden sind.“ (Ebd., S. 38) Zu identifizieren sind demnach vier Ideologien: Der *Konservatismus* und der *Liberalismus* betrachten die Grundverfassung der Gesellschaft als funktionsfähig, beide halten den Wandel einer Gesellschaft dann für erfolgversprechend, wenn nicht ihre Struktur, sondern ihre Teile einer Veränderung unterworfen werden; der Konservatismus steht hierbei für den Erhalt der Ordnung auch im Sinne einer misstrauischen Bezugnahme auf Veränderungen insgesamt, der Liberalismus billigt dem fortschrittlichen Wandel mehr Vertrauen zu. *Radikalismus* und *Anarchismus* brechen hingegen mit dem Status quo und favorisieren nach White einen utopischen Gesellschaftsentwurf, der entweder auf die Abschaffung der Gesellschaft zugunsten einer humanistischen Gemeinschaft (Anarchismus) oder auf die Errichtung einer vollkommen neuen Gesellschaft (Radikalismus) zielt (vgl. ebd., S. 40 ff.). Zu den ideologischen Motiven und den narrativen Modellierungen einer Geschichtsschreibung zählt White noch ein zusätzliches Moment hinzu, und zwar das der formalen Argumentation bzw. das des methodischen Vorgehens (vgl. ebd., S. 29 ff.). Ein *formativistisches* Konzept liege demnach dann vor, wenn zahlreiche historische Gegenstände in ihren unverwechselbaren Merkmalen dargestellt werden und damit detailreich und nahezu als zerstreut erscheinen. Im Gegensatz dazu gehen *organizistische* Darstellungen vereinfachend und ostentativ synthetisierend vor; es seien Ideen oder Prinzipien innerhalb der

Geschichte, die diese Darstellungsweise rechtfertigten. Anders verhält es sich mit der *mechanistischen* Annahme, in der zwar auch verschiedene Daten integriert, aber als Reduktion einer geschichtlichen Triebkraft im Sinne eines Kausalgesetzes verstanden werden. Und schließlich kann der *Kontextualismus* als eine Form der Argumentation angesehen werden, mithilfe derer der ausgewählte historische Gegenstand über den Kontext erklärt werden soll, also unter Berücksichtigung zahlreicher weiterer historischer Faktoren, die „sich stillschweigend auf Kombinationsregeln stütz[en]“, um die „tatsächlichen Verhältnisse“ (ebd., S. 34) zu beschreiben.

Anhand dieser kurzen Skizzierung sollte deutlich geworden sein, dass nicht nur Mischformen innerhalb der drei Ebenen auftreten – etwa komödiantische Romanzen, anarchistisch-radikale Ideologien oder ein organizistischer Kontextualismus –, sondern diese nach dem Modell Whites untereinander auf komplexe Weise miteinander verquickt sein können. Im Falle der Geschichtsschreibung Fukuyamas vom Ende der Geschichte ließe sich so beispielsweise behaupten: Als organizistisch argumentierende (Hegels Fortschrittsgeschichte vom zu sich selbst kommenden Geist steht hier Pate) romantisch-komödiantische Erzählung (vom Widerstreit zwischen westlicher Freiheit und Totalitarismus mit dem Triumph der ersteren über den letzteren) verschreibt sie sich der Ideologie des Liberalismus, um mit dieser Geschichte die Absicht zu verteidigen, der zufolge die bestehende Gesellschaftsform über feinjustierte Reformen einer noch besseren Zukunft entgegenstrebe.

Gerade in Bezug auf die narrative Modellierung und die verschiedenen argumentativen Schlussverfahren formuliert White in *Metahistory* eine Theorie der Tropen, deren Kernelemente – Metapher, Metonymie, Synekdoche und Ironie – die Art und Weise der Erklärung einer Geschichtsschreibung in einer poetischen Stoßrichtung maßgeblich figurieren. Er selbst entwickelte diese Theorie der Tropen weiter (vgl. White 1986a) und räumte zudem ein, dass – ähnlich wie er es im Falle der Ideologien, der Schlussverfahren und der narrativen Strukturierung tat – diese auch einer Erweiterung und Differenzierung zugeführt werden könnten. Ohne nun hier genau auf diese reichhaltigen Ergebnisse einzugehen, muss ein viel grundlegenderes Verhältnis zumindest benannt werden, um die Frage zu klären, inwiefern eine Geschichtsschreibung auch ein literarisches Kunstwerk sein kann. Es handelt sich dabei um das Verhältnis von Fakten (historischen Daten) und Fiktionen (narrativen Modellierungen), welches nach White dazu führt, dass der „historische Text als literarisches Kunstwerk“ (White 1974/1986) zu verstehen ist. Was ist damit gemeint? Es sind nicht die historischen Daten, die White mit der Fiktion gleichsetzt – was im Übrigen den Unterschied zwischen Fakten und Fiktion auch überflüssig machte –, es sind die Auswahl, die Anordnung, die Chronologie und der Kontext der jeweiligen Fakten, mit denen aus ihnen eine literarische Erzählung konstruiert werden kann (vgl. ebd., S. 114). Ein Anfang, ein Ende, eine dramatische Struktur, tropische Elemente, Wendungen,

Vereinfachungen, Andeutungen und vieles mehr bilden somit eine komplexe Erzählung, die sich nicht einfach aus den Fakten oder Quellen heraus entwickelt, sondern mit verschiedenen ideologischen und argumentativen Strategien erstellt wird. White geht es hierbei nicht nur um den Aufweis, dass eine Geschichtsschreibung poetisch geformt und damit nicht schlicht auf der Seite reiner Wissenschaft zu verorten sei (vgl. White 1986b), es sind vor allem die erklärenden, unterhaltenden und somit pädagogischen Aspekte, über die die über Geschichte schreibenden Personen formal wie inhaltlich nachzudenken hätten (vgl. White 1974/1986). Es ist, so White, das Zusammenwirken von ästhetischer Wahrnehmung und kognitiver Operation, das eine Geschichtsdarstellung immer begleitet und ihr in manchen Fällen den Schein der bloßen Deskription und Analyse verleiht (vgl. White 1973/2015, S. 44). Dies mag nur eine pädagogische Strategie von vielen sein. Viel dringlicher stellt sich hier allerdings die Frage, was nun dieses Ästhetische überhaupt ausmacht.

2 Geschichte als Kunstwerk menschlicher ästhetischer Praxis

Eine erste Antwort auf diese Frage lässt sich bei der niederländischen Kulturwissenschaftlerin Mieke Bal ausfindig machen, deren theoretische und methodologische Überlegungen nicht nur zu Teilen auf die Reflexionen Whites referenzieren, sondern zudem das Pädagogische von (allgemeinen) kulturellen Narrationen in den Blick nehmen (vgl. Bal 2020a, S. 9). Bal insistiert in ihren Schriften auf der engen Verbindung zwischen den erzählenden, intersubjektiven, pädagogischen und expositorischen Elementen eines kulturellen Artefakts, welches eben auch eine historische Erzählung sein kann (vgl. Bal 2020b, S. 36 ff.). Aus dem Verhältnis eines Subjekts zu dessen eigener Erinnerung und einer überlieferten Geschichte entstehe das Narrativ als menschliche Handlung, die eine Vermittlung von Inhalten und Formen grundlegend ermögliche (vgl. Bal 2016, S. 103). Obwohl bei Bal das Ästhetische selbst etwa als *Performativität* (vgl. ebd., S. 121) oder als *Serendipity* (vgl. ebd., S. 143 ff.) zu benennen wäre und in Bezug auf den ästhetischen Zugang des *Framings* von Geschichte in ihren Texten durchaus Hinweise auf Prozesse der ästhetischen Bildung und Erziehung zu dechiffrieren sind (vgl. Kantawala 2020), ist bei ihr der Begriff des Ästhetischen nicht klar gefasst.

Eine präzisere begriffliche Rahmung ist der von dem Philosophen Georg W. Bertram verfassten Studie *Kunst als menschliche Praxis* zu entnehmen. Die mit dem Titel klar ausgesprochene Grundannahme führt Bertram hinsichtlich zahlreicher Positionen innerhalb der Kunsttheorie und Kunstphilosophie ins Feld, um deren Beharren auf einem von allen anderen menschlichen Praktiken streng unterschiedenen Kunstbegriff zu kritisieren. Kunstwerke und die mit ihnen verbundenen Praktiken werden aus der Sicht der VertreterInnen des sogenannten „Autonomie-Paradigmas“ (Bertram 2018, S. 20) als vollkommen autonom, d. h.

als absolut distinkt zu anderen menschlichen Praktiken und deren Objektivationen begriffen. Bertram schlägt hingegen vor, dass Kunst als Praxis sich auch heteronom, d. h. in produktiver Weise zu anderen menschlichen Praktiken verhalten kann (vgl. ebd., S. 24) und damit zu einer Praxis wird, in der Unbestimmtheit mit Bestimmtheit zusammenfällt (vgl. ebd., S. 57). Aber was versteht Bertram nun genau unter dem Kunstwerkbegriff? Kunstwerke können das Ergebnis reflexiver menschlicher Praktiken sein, die zum einen leibliche, emotionale, symbolische und Wahrnehmungsaktivitäten als Grundlage besitzen und diese über das Kunstwerk selbst wieder vermitteln (vgl. ebd., S. 140 f.). Zum anderen stiften sie damit diverse Sichtweisen auf andere Praktiken, mit denen Neues gelernt und erschlossen werden kann; Kunstwerke evozieren damit ästhetisch interpretative Aktivitäten und stoßen Neuaushandlungen anderer Praktiken an (vgl. ebd., S. 143). Damit wird ein Kunstwerk zur Objektivation der Kunst als Reflexionspraxis, deren Grad der Thematisierung von ästhetischer Erfahrung und Wahrnehmung höher ist als derjenige anderer Praktiken; und somit kommt ihr die Qualität einer besonderen Praxis zu, deren Wert darin zu suchen ist, dass sie die übrigen Praktiken in einer spezifischen (ästhetischen) Weise herausfordert (vgl. ebd., S. 16). Bertram hält abschließend fest: „Kunstwerke leisten einen Beitrag zur Freiheit dadurch, dass sie menschliche Praxis herausfordern. Sie werfen die Frage auf, welche Ausprägung einzelne menschliche Praktiken haben sollen. Dazu bedarf es der Kunstwerke als herausfordernde Gegenstände oder Ereignisse.“ (Ebd., S. 216)

Diese ebenfalls sehr grob gezeichnete Skizze der philosophischen Ästhetik Bertrams verweist nun auf zwei wichtige Aspekte. Einerseits wurde schon angedeutet, dass gerade über den Begriff des Lernens die herausfordernde Rolle von Kunstwerken auch grundsätzlich als eine pädagogische zu verstehen ist. Bertram führt diese Bestimmung weder explizit begrifflich noch en passant aus, vielmehr lassen sich implizit zahlreiche (metaphorische) Hinweise bei ihm darauf finden, dass dem Kunstwerk als Vermittlungsinstanz eine pädagogische Wirkung bescheinigt wird (vgl. ebd., S. 105, 122, 128, 141, 168 f.). Wer mag, kann darin auch eine implizite Theorie einer pädagogischen Ästhetik dekurvieren oder aber die Arbeit Bertrams als Beitrag zur Diskussion eines konflikthaften theoretischen Verhältnisses von Pädagogik und Ästhetik hinzuziehen (vgl. Willat 2019). Andererseits bietet die allgemeine Definition des Kunstwerks bei Bertram auch die Möglichkeit, speziell pädagogische Historiographien in Anschluss an Whites Konzept der narrativen Modellierung als ein Ergebnis der menschlichen Praxis Kunst anzusehen: In ihnen werden nicht nur über die ästhetischen Mittel der Sprache (Tropologie), sondern ebenso über die Plotstruktur und die verschiedenen Schlussverfahren Geschichten erzählt, die ästhetisch wie kognitiv selbstreflexiv Angebote bereitstellen, welche andere Sichtweisen provozieren bzw. bestimmte andere und neue menschliche Praktiken (politische, ethische, pädagogische, ästhetische) herausfordern. Dies kann im literarischen Stil einer neutralen und

mehr wissenschaftlichen Darstellung und ebenso in einer betont auf Unterhaltung und Spannungsreichtum abzielenden Erzählweise geschehen. Eine absolute Grenze wäre hier nicht zu ziehen, allein ein graduelles Verhältnis dieser beiden Pole zueinander würde dann die Spezifität der jeweiligen bildungshistorischen Erzählung als Kunstwerk konturieren.

3 Erinnernte kritische Geschichtsschreibung

Wie eingangs erwähnt, macht sich innerhalb der gegenwärtigen Historischen Bildungsforschung nicht nur ein Reflexionsmangel in Bezug auf die ästhetische und damit literarische Formung von Geschichtsschreibung kenntlich, darüber hinaus scheint indes der Stellenwert einer kritischen Geschichtsschreibung – als mithin ideologisches Element – ins Hintertreffen geraten zu sein. Obwohl der Begriff der *Kritik* seine ubiquitäre Verwendung findet, bleibt entweder seine inhaltliche Stoßrichtung weitestgehend unbestimmt, oder aber er bleibt in methodologischer Hinsicht einer epistemologischen Leerstelle diskursanalytischer Programmatiken verhaftet, bei denen oft nicht einsehbar ist, warum und wozu überhaupt eine Kritik geäußert werden soll (vgl. etwa Sarasin 2018; Wedde/Thole 2021). Der Begriff der Kritik selbst wird in soziologischen und vor allem philosophischen Auseinandersetzungen (vgl. Wesche 2019) zwar immer noch diskutiert, ein Blick in die Geschichte der pädagogischen Historiographie macht hingegen deutlich, dass der Begriff der Kritik in der Vergangenheit wie in der Gegenwart äußerst selten in methodologischer Hinsicht exponiert wurde und wird (vgl. Gonon 1999; Kluchert et al. 2021).

Wie lässt sich nun eine Verbindung zwischen dem Kunstwerkcharakter von pädagogischen Historiographien und deren möglichem kritischem Gehalt ziehen? Der Philosoph Martin Saar hat in seiner umfangreichen Arbeit zur Genealogie als Kritik bei Friedrich Nietzsche und Michel Foucault gezeigt, dass die genealogische Kritik nicht nur auf einer Analyse, Beschreibung und Beurteilung bestimmter Machtformen und deren Auswirkungen auf Subjekte basiert (vgl. Saar 2007). Es ist zum einen ihre stilistische Form, die zumeist appellativ und hyperbolisch modelliert ist und damit zugleich eine „Botschaft“ (Saar 2019, S. 253) artikuliert, die in Gestalt der genealogischen Erzählung existenzielle wie ethische Unsicherheiten stiftet, die nicht als „Klugheitsregeln“ daher kommen, sondern deren Absicht unterbestimmt ist und damit eine Transformation des Subjekts in Bewegung setzen kann (vgl. ebd., S. 254). Als Gewordenheits-, Macht-, Selbst- oder sogar als Gesellschaftskritik (vgl. ebd., S. 252, 262) widmet sich die genealogische Kritik zum anderen ausnahmslos der Geschichte und ihrer selektiv ausgewählten Gegenstände, da sie von der Gegenwart nicht unmotiviert ausgeht und über die Geschichte Dramatisierungen und Übertreibungen konstruiert, die als „Zumutung“ zur Eröffnung einer „futuraischen Freiheit“ (vgl. ebd.,

S. 264 f.) auf den Plan treten. Gleichwohl diese betont antimetaphysische Fassung der genealogischen Kritik paradoxerweise der „Hoffnung“ vertraut, „dass nicht alles so bleiben muss, wie es geworden ist“ (265), lässt sich hier ohne Umschweife betonen, dass auch eine pädagogische Historiographie in diesem Sinne genealogische Kritik betreiben kann: Sie kann von der Gegenwart ausgehend Werte und Normen, Gesellschaften, Institutionen oder Praktiken hinterfragen, indem sie deren Gewordensein über die Geschichte hervorhebt und kritisiert, um damit Möglichkeiten, Chancen, Fehlentwicklungen oder neue Weisen von Bildung, Erziehung und Lernen anzuregen.

4 Pädagogische Historiographie als kritisches Kunstwerk?

Mithilfe des erfolgten theoretischen Durchgangs lässt sich nun die Behauptung von der ästhetischen Formung pädagogischer Historiographien als literarische Kunstwerke folgendermaßen präzisieren: Als narrative Modellierungen mit ihren rhetorischen Elementen, ihren methodischen Schlussverfahren, und ihrem Plot stehen sie wie alle Geschichtsschreibungen (White) vor einer unüberschaubaren Menge von historischen Fakten und Quellen, die sie auf verschiedenen Ebenen – etwa sozial-, kultur-, diskurs- oder ideengeschichtlich – im Sinne einer ideologischen Absicht rahmen, sortieren und damit dramatisieren. Allgemein als menschliche Narration (Bal) verstanden, sind sie gleichsam ästhetische Erzeugnisse, da sie nicht nur schlicht auf kognitiven Anordnungen basieren und diese darstellen, sondern sie müssen sich, um intendierte Wirkungen beispielsweise als Zumutung oder Herausforderung auf andere menschliche Praktiken zu entfalten, des ästhetischen Arsenal von Sprache und Dramaturgie bedienen (Bertram). So verstanden kann es keine Geschichtsschreibung geben, die nicht als Kunstwerk zu begreifen ist. Die Gewichtung von verschiedenen Schlussverfahren, die Menge an Quellen sowie der Grad an methodischer Reflexion wären dann die Kriterien dafür, wo sich eine bestimmte Historiographie zwischen den Polen der bloßen Fiktion und einer rein objektiv-wissenschaftlichen Darstellung verorten ließe. Zu betonen ist, dass die von White hervorgehobenen Elemente der unterschiedlichen Erzählformen und ideologischen Implikationen durchaus erweitert werden könnten. Zu denken ist hier etwa an eine stärker differenzierte Konzeption des Ideologiebegriffs (vgl. Wayand 2021) oder an eine präziser ausgearbeitete Systematik von verschiedenen Erzählweisen. Mit Saar ließe sich so ergänzen, dass eine genealogische Kritik mit dem Zweck der praktischen wie theoretischen Perspektive des pädagogischen „Anderen“ gegenüber der Geschichte und Gegenwart eine Mischform der skizzierten Ideologeme darstellt, die gerade über die Erzählform der Übertreibung ihre Wirkung entfalten könnte. Vorstellbar sind, wie White (2000) betont, gesteigerte selbstreflexive ästhetische Verfahren innerhalb von Geschichtsschreibungen, die – je dem Gegenstand angemessen – mehr

Witz, Schrecken, Erschütterung oder Skepsis erzeugen könnten. Diese graduell höhere Einstufung einer Historiographie als Kunstwerk würde allerdings wohl heute von den meisten VertreterInnen der Historischen Bildungsforschung eher der Unwissenschaftlichkeit bezichtigt.

Abschließend stellt sich nun die Frage, welche Applikationen ein solch allgemein-theoretisches Verständnis von pädagogischen Historiographien als literarischen Kunstwerken überhaupt beinhalten kann. Dreierlei Aspekte stechen hier hervor. Zum einen eignet sich dieses – und noch weiter auszubauende – Konzept dazu, pädagogische Geschichtsschreibungen auf ihre narrativen Modellierungen, ihre rhetorischen Mittel, ihre ideologischen Implikationen und ihre damit zusammenhängenden Schlussverfahren hin zu analysieren und gegebenenfalls zu kritisieren. Einmal beispielsweise als konservativ-organisatorische Romanze (vgl. Reble 1951/1993), als radikal-mechanizistische Tragödie (vgl. Blankertz 1982), als liberal-formalistische Satire (vgl. Benner/Brüggen 2011), als liberal-organisatorische Komödie (vgl. Caruso 2019) oder gar als eine in Form einer Geschichte der Historischen Bildungsforschung selbst formulierten konservativ-kontextualistischen Satire (vgl. Kluchert et al. 2021) gedeutet, können so Geschichten zur Pädagogik mit ihren über die ästhetische Form transportieren Intentionen entschlüsselt, verglichen, kritisiert und zur Diskussion gestellt werden.

Zum anderen ist durch die Interpretation der pädagogischen Historiographie als Kunstwerk auch deutlich geworden, dass alle versammelten TheoretikerInnen die ästhetische Formung von historischen Fakten und Daten explizit und meist implizit mit pädagogischen Überlegungen in Verbindung setzen. Etwas besser oder anders zu verstehen (White), es als kommunikative Form in pädagogischer Absicht (Bal) zur Disposition zu stellen oder es als Zumutung (Saar) oder Herausforderung (Bertram) zum Zweck des Lernens zu modellieren bedeutet, eine narrative Formung von Geschichte mit einer bestimmten pädagogischen Absicht zu versehen, deren Inhalt wie Gestaltung dabei enorm unterschiedlich ausfallen können.

Schließlich kann das so konturierte Verständnis der Literarizität pädagogischer Geschichtsschreibung in einem doppelten Sinne Reflexionen ermöglichen, die in einer anderen Stoßrichtung kritisch sein können. Einerseits ist dies ausgedrückt in der Selbstreflexion und damit Offenlegung des eigenen literarisch-historiographischen Standpunktes. Sichtbar wird damit, dass das Schreiben über eine Geschichte der Erziehung und Bildung eben auch ästhetischen Regeln unterliegt, die als „Narrative“ (vgl. Caruso 2019, S. 26) oder sogar als „Science Fiction, nur rückwärts“ (vgl. Koerrenz et al. 2017, S. 8) transparent gemacht werden. Andererseits, und das machen die Einlassungen von Saars Verständnis einer genealogischen Kritik deutlich, könnten pädagogische Geschichtsschreibungen auch dazu dienen, radikale Hinterfragungen des Gewordenseins von pädagogischen Werten, Normen, Institutionen und Verhältnissen zuzumuten. Angesprochen ist damit auch der traditionsreiche Zusammenhang von

bildungshistorischer Forschung und praktisch-pädagogischer Reflexion und Handlung, von dem die einen meinen, er sei überwunden oder müsse überwunden werden (vgl. Kluchert et al. 2021), und wiederum andere die Ansicht vertreten (etwa Tenorth 1996), er könne nicht einfach aufgelöst werden. Selbst das *l'art pour l'art* der Historischen Bildungsforschung, welche keine solche kritische Praxis anvisiert und bloß die „Selbstreflexivität der Erziehungswissenschaft“ (Kluchert et al. 2021, S. 22) vor Augen hat, bleibt im Sinne der hier angeführten AutorInnen hochgradig ästhetisch und damit ebenso pädagogisch. Man kann dies mit den Mitteln des formalistisch-kontextuellen Schließens, der konservativ-ideologischen Fundierung der ideologiefreien Wissensproduktion oder mithilfe der ironischen Distanzierung und dem Plot der Satire tun: Ein Kunstwerk bleibt jedwede Geschichtsschreibung weiterhin, und es bleibt nur fraglich, welche Wirkungen von ihr auszugehen vermögen.

Einen anderen Weg schlug, und damit endet hier diese Erzählung, Francis Fukuyama mit seiner Geschichte vom Ende der Geschichte ein, die bis heute nicht vergessen ist. Erinnerung werden sollte, dass diese prominente Erzählung auch aufgrund ihres Kunstwerkcharakters in das kollektive Gedächtnis der westlichen Welt einging und dieser innerhalb der Historischen Bildungsforschung kaum thematisiert wurde. Die Bedeutung des Stils einer pädagogischen Geschichtsschreibung mag zwar fast vergessen sein. Doch mit der Erinnerung an ihn ist noch lange nicht entschieden, ob eine Historiographie der Erziehung und Bildung dadurch schlicht unterhaltsamer wird, verzerrend und fälschend agiert oder möglicherweise doch einen Erkenntnis- und Handlungsgewinn stiftet, der heutiger Historischer Bildungsforschung gelegentlich zu wünschen wäre.

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2010): Historische Bildungsforschung als Erinnerungsarbeit: 68 und die Pädagogik. In: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–225.
- Barberi, Alessandro (2000): *Clio verwunde(r)t*. Hayden White, Carlo Ginzburg und das Sprachproblem der Geschichte. Wien: Turia + Kant.
- Baberowski, Jörg (2014): Der Sinn der Geschichte. Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault. 3. Auflage. München: C. H. Beck
- Bal, Mieke (2016): Lexikon der Kulturanalyse. Wien/Berlin: Turia+Kant.
- Bal, Mieke (2020a): Wandernde Begriffe, sich kreuzende Theorien. Von den *cultural studies* zur Kulturanalyse. In: Fechner-Smarsly, Thomas/Neef, Sonja (Hrsg.): Mieke Bal. Kulturanalyse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–27.
- Bal, Mieke (2020b): Das Subjekt der Kulturanalyse. In: Fechner-Smarsly, Thomas/Neef, Sonja (Hrsg.): Mieke Bal. Kulturanalyse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 28–43.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S. 352–363.
- Berner, Esther (2010): Im Zeichen von Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Bertram, Georg W. (2018): Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Böhm, Winfried (2004): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München: C. H. Beck.
- Caruso, Marcelo (2019): Geschichte der Bildung und Erziehung. Medienentwicklung und Medienwandel. Paderborn: Schöningh.
- Chartier, Roger (1994): Zeit der Zweifel. Zum Verständnis gegenwärtiger Geschichtsschreibung. In: Conrad, Christoph/Kessel, Martina (Hrsg.): Geschichte schreiben in der Postmoderne. Ditzingen: Reclam, S. 84–97.
- Fukuyama, Francis (1989/2020): Das Ende der Geschichte? Übersetzt aus dem Englischen von Alexander Görlitz & Paul Stephan. Leipzig: Edition Halkyon.
- Fukuyama, Francis (1992): Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir? München: Kindler.
- Garske, Lucas Frederik (2015): Geschichtsbilder sehen. Narrative Formen als Gegenstand des Lernens mit Geschichten. In: Bildungsforschung 12, H. 1, S. 12–33.
- Gonon, Philipp (1999): Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, H. 4, S. 521–530.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2009): Schule zwischen Stadt und Staat. Steuerungskonflikte zwischen städtischen Schulträgern, höheren Schulen und staatlichen Unterrichtsbehörden im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kantawala, Ami (2020): Re-framing the Past: Framing as a Stance in the Writing of History. In: Studies in Art Education 61, H. 3, S. 254–266.
- Kiesow, Rainer Maria/Simon, Dieter (Hrsg.) (2000): Auf der Suche nach der verlorenen Wahrheit. Zum Grundlagenstreit in der Geschichtswissenschaft. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (2021): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–27.
- Koerrenz, Ralf/Kenkli, Karsten/Kauhaus, Hanna/Schwarzkopf, Matthias (2017): Geschichte der Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Reble, Albert (1951/1993): Geschichte der Pädagogik. 17. Auflage. Stuttgart: Klett Cotta.
- Saar, Martin (2009): Genealogische Kritik. In: Wesche, Tilo/Jaeggi, Rahel (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 247–265.
- Saar, Martin (2019): Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault. Frankfurt a. M.: Campus.
- Sarasin, Philipp (2018): Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. In: Ders.: Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 10–60.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1996): Lob des Handwerks, Kritik der Theorie. Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. In: Paedagogica Historica 32, H. 2, S. 343–361.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Band 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–185.
- Warakomska, Anna (2014): Die narrativen Modelle der Geschichtsschreibung in den Theorien von Hayden White und ihre Kritik. In: Zeitschrift des Verbandes polnischer Germanisten 3, H. 1, S. 89–101.
- Wayand, Jan (2021): Die Wissenssoziologie und das Problem der Ideologie. In: Beyer, Heiko/Schauer, Alexandra (Hrsg.): Die Rückkehr der Ideologie. Zur Gegenwart eines Schlüsselbegriffs. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 61–84.
- Wedde, Sarah/Thole, Friederike (2021): Historische Bildungsforschung schreibt Wissensgeschichte. In: Thole, Friederike/Wedde, Sarah/Kather, Alexander (Hrsg.): Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wesche, Tilo (2019): Reflexion, Therapie, Darstellung. Formen der Kritik. In: Ders./Jaeggi, Rahel (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 193–220.
- White, Hayden (1973/2015): Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer.
- White, Hayden (1974/1986): Der historische Text als literarisches Kunstwerk. In: Ders./Koselleck, Reinhart/Stierle, Karlheinz (Hrsg.): Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 101–122.

- White, Hayden (1986a): Einleitung: Topologie, Diskurs und die Formen des menschlichen Bewußtseins. In: Ders./Koselleck, Reinhart/Stierle, Karlheinz (Hrsg.): Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 7–35.
- White, Hayden (1986b): Die Fiktionen der Darstellung des Faktischen. In: Ders./Koselleck, Reinhart/Stierle, Karlheinz (Hrsg.): Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 145–160.
- White, Hayden (2000): Historische Modellierung (emplotment) und das Problem der Wahrheit. In: Kiesow, Rainer Maria/Simon, Dieter (Hrsg.): Auf der Suche nach der verlorenen Wahrheit. Zum Grundlagenstreit in der Geschichtswissenschaft. Frankfurt a. M.: Campus, 142–167.
- Willatt, Carlos (2019): Das Pädagogische im Schatten der ästhetischen Differenz. In: Bach, Clemens (Hrsg.): Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–44.
- Young, James E. (1997): Hayden White, postmoderne Geschichte und der Holocaust. In: Stückrath, Jörn/Zbinden, Jürg (Hrsg.): Metageschichte. Hayden White und Paul Ricœur. Baden-Baden: Nomos, S. 139–165.