

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 Bünger, Schwäbisch Gmünd; Charlotte Chadderton, Bath Spa; Agnieszka Czejkowska, Graz;
Martin Dust, Hannover; Andreas Eis, Kassel; Christian Grabau, Tübingen; Andrea Liesner, Hamburg;
Ingrid Lohmann, Hamburg; David Salomon, Darmstadt; Jürgen-Matthias Springer, Essen;
Susanne Spieker, Landau; Gerd Steffens, Kassel; Anke Wischmann, Flensburg.

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre (und kein) Ende der Geschichte

Redaktion: Alle Herausgeber:innen

CALL FOR PAPERS

Das Jahrbuch für Pädagogik besteht im Jahre 2022 seit dreißig Jahren. *Geschichte* war darin von Anfang an ein Schlüsselthema. Zusammengefunden hatte sich der Herausgeberkreis um 1990 über zentrale Herausforderungen im Umgang mit gegenwärtiger Geschichte: Es galt, den auch in der Pädagogik starken Bestrebungen einer normalisierenden Dethematisierung des Nationalsozialismus und seiner Nachwirkungen entschieden entgegenzuwirken (vgl. Keim et al. 1990). Daneben gehörte zu den frühen Auseinandersetzungen die Reflexion des deutsch-deutschen Vereinigungsprozesses (vgl. Himmelstein/Keim 1992). Die blockpolitische Spaltung Europas im Zuge des Kalten Krieges fand ihren Kulminationspunkt in der Teilung Deutschlands; damit führten diese Auseinandersetzungen unweigerlich zur Beschäftigung mit den Fragen der globalen Neuordnung. Insgesamt galt für die Konzeption der Reihe die Einsicht, dass sich erst in der Auseinandersetzung mit den historischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Effekten pädagogischer und politischer Bemühungen um Emanzipation Perspektiven für Bildung als Kritik und Einspruch gegen Herrschaftsverhältnisse eröffnen. Bis heute ist das Selbstverständnis des Jahrbuchs von diesem Interesse an der Unabgeschlossenheit von Geschichte sowie den Möglichkeiten kritisch historischer Selbstverständigungen getragen, und in diesem Sinne rücken wir den Begriff der Geschichte in den Fokus dieses Jubiläumsbandes.

Der Arbeitstitel „30 Jahre (und kein) Ende der Geschichte“ spielt mit der in den neunziger Jahren international breit rezipierten und auch heute noch vielzitierten These von Francis Fukuyama, wonach mit dem Zusammenbruch der realsozialistischen Systeme das „Ende der Geschichte“ erreicht sei. Fukuyamas Buch *The End of History and the Last Man* erschien im selben Jahr wie das erste Jahrbuch für Pädagogik: 1992. Mit dem Ende von Systemkonkurrenz und Blockkonfrontation, so Fukuyamas Argumentation, habe die liberale Demokratie und mit ihr das Modell des freien Marktes endgültig obsiegt. Der Ausspruch Margaret Thatchers „There is no alternative!“ schien sich bewahrheitet zu haben. Nun, so die These, folgten politisch ruhige und wirtschaftlich profitable Zeiten, in denen die westliche Demokratie friedlich die Welt einnahm (wobei das dieser Aussage inhärente gewaltsame Moment geflissentlich ignoriert wurde).

Bekanntlich kam es anders. Im „Posthistoire“ steht vielmehr deutlich vor Augen, dass die Welt, statt nach und nach einvernehmlich zur Ruhe zu kommen, in einen beschleunigten Rhythmus globaler Krisen eingetreten ist. Bereits wenige Jahre nach dem Erscheinen von Fukuyamas Buch haben „Krisendiskurse“ (vgl. JP 2013) die liberalistische Euphorie abgelöst. Hierfür hat der Liberalismus selbst als Antriebskraft gewirkt, sei es durch Entfesselung der Märkte und schrankenloses Inwertsetzen natürlicher und gesellschaftlicher Ressourcen, sei es durch Kriege, scheinbar legitimiert durch die Mission einer liberalen Weltordnung. Doch auch auf der Ebene der leitenden Ideen ist der Liberalismus zu einem zentralen Feld problematisierender Auseinandersetzungen geworden.

Der Topos vom „Ende der Geschichte“ schreibt sich in die gegenwärtigen Bemühungen um kritische Selbstverortung und Orientierung auf vielfältige Weise ein. Während einst aufklärerische Perspektiven und aufsteigendes Bürgertum vom Fortschrittsoptimismus zehrten, der einen menschheitlichen Gesamtzusammenhang im universalistischen Singular „des Menschen“ vorstellte, erweist sich Geschichte rückblickend als „große Erzählung“ – als eine Geschichtsauffassung mit Ausblendung der vielen Ausschlüsse und Entmenschlichungen, die in der Abwertung von Frauen ebenso zum Ausdruck kommen wie in kolonialistischem und rassistischem Superioritätsstreben. *Diese* Geschichte ist bisher nicht an ihr Ende gekommen, wie etwa die Auseinandersetzung um Postkolonialismus zeigt. Die Theorien einer universellen Geschichte sind nicht zuletzt durch Chakrabarty (2000) provinzialisiert worden. Relevant sind sie jedoch bis heute in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, etwa um globale Abhängigkeitsstrukturen und Ausbeutungsverhältnisse.

Wie ist vor diesem Hintergrund die Rede vom „Ende der Geschichte“ aus gesellschaftstheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive einzuschätzen? Welches Vertrauen verdienen Geschichtskonzeptionen als zeitdiagnostische Fokussierungen oder als Referenzrahmen politischer oder pädagogischer Selbstverständigung? Welche Ideen und Anstöße haben seitherige Theoriedebatten um „Geschichte“ und „Geschichten“ in den Zwischenräumen von Gesellschaft, Politik und Pädagogik hervorgebracht? Aus unserer Sicht ist es notwendig, sich der Geschichte (der Pädagogik) seit dem vermeintlichen „Ende der Geschichte“ anzunehmen und seitherige gesellschafts- und bildungspolitische Entwicklungen wie auch konkrete pädagogische Auswirkungen zu beleuchten. Daher laden wir Beiträge insbesondere zu folgenden Aspekten ein:

Gegenwart und Nachwirkungen der Grenzziehungen von Ost und West

Neben Rückblicken und Rekonstruktionen der (letztlich globalen) Transformationen um und seit 1989/90 soll auf gegenwärtige gesellschaftspolitische Debatten eingegangen werden. So wird beispielsweise die Frage nach einer ostdeutschen oder auch osteuropäischen Identität aufgerufen und nach spezifischen Nachwirkungen des biographischen Erfahrungszusammenhangs „Ost“ in der dritten Generation gefragt. Wie sind diese Veränderungen einzuschätzen? Welche Perspektiven auf Geschichte wären zu berücksichtigen oder weiterführend, um die gegenwärtige Lage europäischer Bildungskontexte, darunter auch osteuropäischer Bildungsinstitutionen, zu fassen? Wie sind die zu beobachtenden Renationalisierungsprozesse und rechtspopulistischen Auftriebe in Ost und West einzuordnen?

Exemplarische Zeitdiagnosen zur Erinnerungs- und Geschichtskultur

Hierunter fallen Auseinandersetzungen mit erinnerungspädagogischen Konzeptionen und ihrem Wandel ebenso wie Analysen von popkulturellen Formaten, in denen spezifische Umgangsweisen mit Geschichte nahegelegt oder erprobt werden. Ebenso ist an Verschiebungen im wissenschaftlichen Feld zu denken. Beispielsweise tritt durch die der evidenzbasierten

Bildungsforschung eingeräumte Stellung eine grundlegende historische Selbstverständigung zunehmend in den Hintergrund. Wie kann ihr wieder stärker Rechnung getragen und wie kann sie in aktuelle Perspektiven der Bildungsforschung aufgenommen werden?

Allgegenwart von Krisen statt „Ende der Geschichte“?

„Multiple Krise“ ist zu einem zeitdiagnostischen Schlüsselwort geworden und Krisenbewusstsein zu einer weithin geteilten Befindlichkeit. Ob die Krisen der Gegenwart sich zum Guten wenden lassen, erscheint ungewiss. Weithin wird ein anderes Ende der Geschichte befürchtet, als das von Fukuyama vor 30 Jahren erhoffte. Die Welt zeigt sich heute in einem rasanten Beschleunigungsmodus, der Naturressourcen, Mobilität und Kommunikation betrifft und dabei Prekaritäten und Ausschlüsse produziert wie nie zuvor. Sicher erscheint nur: Die liberale Demokratie hat nicht obsiegt, sie hat sich verändert und ist in neuer Weise bedroht – durch digitale Angriffe, Finanzmarktgeschehen, Klimakatastrophen und Pandemien.

Sozialer Fortschritt 30 Jahre nach dem Ende der Geschichte

Heute, da der Liberalismus – und nicht allein der hegemoniale Neoliberalismus – selbst von verschiedenen Seiten attackiert wird, stellt sich auch für Bildungstheorie die Frage, was an ihm zu retten ist oder gerettet werden sollte und wie Kritik geübt werden kann. Kann eine sozialistische oder historisch materialistische Perspektive hilfreich sein? Der Begriff des sozialen Fortschritts scheint in gegenwärtigen Debatten jedenfalls kaum eine Rolle zu spielen. Lohnt es sich, über eine Wiederaneignung des Begriffs nachzudenken? Lässt sich ein Verständnis von Fortschritt entwickeln, das poststrukturalistischen und postkolonialen Einsprüchen Rechnung trägt? Oder braucht es ganz andere Konzepte, um sozialen Kämpfen, erziehungswissenschaftlichen Reflexionen und pädagogischer Praxis Orientierung zu bieten?

Einreichungen: Wenn Sie Interesse an der Anfertigung eines Beitrags zu einem der so umrissenen Aspekte haben – wir würden uns sehr darüber freuen! –, senden Sie bitte per Email bis zum 15. Oktober 2021 ein Abstract von ca. einer halben Seite an die **Redaktion des Jahrbuchs für Pädagogik 2022:** jahrbuchfp@gmx.de

Sie erhalten von uns bis Mitte November Rückmeldung, ob Ihr Beitragsvorschlag angenommen wird. Der Beitrag selber soll dann bis zum 1. März 2022 eingereicht sein und einen Umfang von 30.000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten. Hinweise zur formalen Gestaltung erfolgen ggf. gesondert. Das JP22 wird im Verlag Beltz Juventa erscheinen.

Literaturverweise

Chakrabarty, Dipesh (2000): Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference. Princeton: University of Princeton Press.

Fukuyama, Francis (1992): Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir? München: Kindler.

Fukuyama, Francis (1992): The end of history and the last man. New York: Free Press.

Himmelstein, Klaus/Keim, Wolfgang (Hrsg.) (1992): Jahrbuch für Pädagogik: Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Keim, Wolfgang, et al. (Hrsg.) (1990): Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – Eine kritische Positionsbestimmung (Forum Wissenschaft, Studienheft 9). Marburg: Bund demokratischer Wissenschaftler.