

Dr. Peter Schulz-Hageleit (Prof. em.)
Technische Universität Berlin

In Alternativen denken lernen

Gedanken über die Zukunft des historisch-politischen Lehrens und Lernens¹

Einleitung, Überblick

So wie sich das kurze 20. Jahrhundert mit seinen Weltkriegen und Völkermorden (mit Deutschland an der Spitze der verantwortlichen Akteure) vom langen 19. Jahrhundert unterscheidet, so wird meines Erachtens das 21. Jahrhundert mit seinen global veränderten politischen, technologischen und ökonomischen Machtüberschneidungen strukturell nicht mehr viel mit dem 20. Jahrhundert gemeinsam haben. Der Aufstieg asiatischer Nationen zur Weltmacht, die Bildung eines vereinten Europas, die permanente Drohung eines Atomkrieges, die digitale Vernetzung der Kommunikation, die weltweite Verknappung elementar wichtiger Lebensressourcen (Öl, Wasser) bei gleichzeitig bedrohlichem Wandel des Klimas: das sind nur einige Stichworte, die auf die veränderte historisch-politische Gesamtkonstellation verweisen. Diese Stichworte sollen hier nicht genauer erläutert werden, sondern den Leitgedanken dieses Essays vorbereiten, der lautet: epochenspezifische Veränderungen verlangen entsprechende Veränderungen im Feld des historisch-politischen Lehrens und Lernens. Der Geschichtsunterricht der Zukunft kann nicht mehr unverändert weiter bestehen, weder inhaltlich noch organisatorisch.

Was auf der curricular-inhaltlichen Ebene zu geschehen hat, kann mit dem Stichwort *Welt- und Globalgeschichte* angedeutet werden. Es gibt mehrere Initiativen, die der Reformnotwendigkeit in dieser Hinsicht Rechnung tragen; ich verweise hier nur auf die Publikationen von Susanne Popp, füge aber ausdrücklich an, dass maßgebliche Anstöße für die Erweiterung des nationalen zum globalen historischen Denken von Bodo von Borries ausgingen, der einzelne Fragen des historisch-politischen Lernens stets in übergreifende Zusammenhänge zu stellen wusste. Wenn es eine Leitlinie der Curriculum-Reform im Hinblick auf Welt- und Globalgeschichte sein wird, dass das Universale mit dem Regionalen und das Vertikale (Vertiefung an einem ausgewählten historisch-politischen Ort) mit dem Horizontalen (seiner weltweiten Problemvernetzung) zu verbinden ist, dann ist es Bodo von Borries, der diesem Grundgedanken Geltung verschafft hat. Das ist schon an den Titeln seiner Bücher und an den Kapitelüberschriften zu erkennen, die da zum Beispiel heißen: „Naturbelastung und Vernunftentfaltung in Frühgeschichte und Achsenzeit“. Oder: „Bewältigung von Angst und Gestaltung von Biografie vom Mittelalter bis zur Sattelzeit“. Borries' umfassender Anspruch, der nie die realgeschichtliche und quellenorientierte Bodenhaftung verliert, hat Maßstäbe gesetzt. Seine empirischen Forschungen zum Geschichtsbewusstsein gehören zu

¹ Der hier vorliegende, zu Ehren des Kollegen Bodo von Borries geschriebene Beitrag setzt ein Statement fort, das ich in der GWU, Heft 1/2006, veröffentlicht habe (s. Literaturliste).

den Fundamenten der gesamten Geschichtsdidaktik, auf die auch ich mich im Folgenden stützen werde, ohne ins Detail gehen zu können (vgl. unten, 2. Abschnitt).

Während die Diskussion über mögliche Inhaltsprofile der Welt- und Globalgeschichte kompetent in Gang gebracht wurde und daher alsbald weitere Ergebnisse zu erwarten sind, ist die Frage nach der curricular-organisatorischen Reform des Geschichtsunterrichts praktisch unbeachtet geblieben, so als wenn neue Themen (bzw. Inhalte und Sinnperspektiven) ohne weiteres in den alten äußeren Rahmen eingefügt werden könnten. Das ist m.E. jedoch nicht möglich oder, vorsichtiger ausgedrückt: der Herausforderung in der Sache nicht angemessen und daher ineffizient. Vor allem die politisch-ethische Dimension des historischen Lernens und die Frage nach dem Ziel der Globalisierung widersetzen sich einer umstandslosen Einpassung der Welt- und Globalgeschichte in den bisherigen curricularen Rahmen. Anstatt das aus ein bis zwei Schulstunden bestehende „Fach“ Geschichte, das schon jetzt von mannigfachen fachfremden Anforderungen bedrängt und eingeschränkt wird, mit weiteren Theorieelaboraten zu überfrachten, die praktisch folgenlos bleiben, sollten wir uns auf das besinnen, was zum *historisch-politischen Lernen als lebendiger Vorbereitung auf die Zukunft* gehört und was getan werden kann, um diesen Prozess schulisch voran zu bringen.

Ich werde im Folgenden

1. den Grundgedanken, der weder neu noch originell ist, historisch auf zwei voneinander unabhängige Vorläufer-Konzepte beziehen und damit gleichzeitig für eine engere Verzahnung des Historischen mit dem Politischen plädieren;
2. einige Bedenken ansprechen, die zu erwarten sind, und daran anschließend auf die Bedeutung der Zukunft als Dimension des Geschichtsbewusstseins verweisen;
3. erläutern, was unter „politisch-ethischer Dimension des geschichtlichen Denkens“ zu verstehen ist;
4. die Idee eines Politik und Geschichte integrierenden Kompaktfaches zur Diskussion stellen, das *historische Lebens- und Weltkunde* heißen könnte, und schließlich
5. den Grundgedanken in Beziehung setzen zur aktuellen Kompetenz-Diskussion.

1.

Eine wichtige Anregungsquelle für Diskussionen über eine curricular-organisatorische Reform des heutigen Geschichtsunterrichts bieten die 1972 präsentierten Hessischen Rahmenrichtlinien und die bildungspolitischen sowie didaktischen Diskussionen, die sie ausgelöst haben. Dieser von der Studentenbewegung inspirierte Vorstoß ist politisch gescheitert, aber das ist kein Grund, ihn im wissenschaftlichen Diskurs grundsätzlich zu übergehen, es sei

denn, man wünscht bewusst oder unbewusst eine Bestätigung und Verstärkung der damaligen Verdrängung.

Die damalige heftige Ablehnung galt vor allem der Integration des Geschichtlichen in das neu konzipierte Fach „Gesellschaftslehre“, das es zwar in verschiedenen Varianten bis heute gibt (als Gesellschaftskunde, Politische Weltkunde, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde), aber eben nicht bundeseinheitlich als Integrationsfach, in dem die Geschichte curricular aufgehoben wäre. Zu fragen ist, ob so etwas wie *Urteilskompetenz im Hinblick auf historische Bedingtheiten heutiger Weltkonstellationen* (arm-reich, Krieg-Frieden, Arbeit-Arbeitslosigkeit, Frauen-Männer, Ökologie-Ökonomie usw.) nicht viel besser in einem mehrstündigen Integrationsfach anzubahnen ist als in den üblichen Schubfächern von Geschichte, Sozialkunde und Geographie.² Die bis heute inständig beschworene Unterschiedlichkeit der Fächer Geschichte und Sozialkunde ist wissenschaftssystematisch einleuchtend. Mit Wissenschaftssystematik allein lassen sich aber keine Schul- und Bildungsaufgaben bearbeiten.

Werfen wir zur besseren Veranschaulichung der Aufgabenstellung einen Blick auf das Thema Sklaverei, das zunächst nach ausführlicher historischer Unterweisung verlangt, dann aber unweigerlich in die Gegenwart führt, was die folgenden Gedankenschritte illustrieren:

- Sklaverei ist in der Antike eine kaum hinterfragte gesellschaftliche Institution (vgl. Aristoteles);
- Sklaverei bleibt quer durch die Jahrhunderte bis zur offiziellen Abschaffung der Sklaverei im 19. Jahrhundert bestehen;
- Aber auch nach dem Verbot der Sklaverei leben viele Menschen unter sklavereiähnlichen Umständen. Billige Lohnarbeiter (in Indien „coolies“) folgen den Sklaven nach. Schätzungsweise 12 Millionen Menschen leben heute wie früher Sklaven.
- Die Aufarbeitung der Vergangenheit lässt zu wünschen übrig. Sklaverei wird Zivilisierung und Christianisierung sozusagen verrechnet; ein Beispiel für glorifizierende Selbstdarstellungen, die aber auch heftig kritisiert werden, ist der aktuelle Streit darüber, ob sich z.B. England als Nation für den Sklavenhandel früherer Zeiten entschuldigen müsse;³
- zum Thema Sklaverei im weiteren Sinn gehören heute Menschenhandel, Sextourismus und Rassismus.

Das sind nur einige Stichworte, die illustrieren sollen, wie künstlich und widersinnig es wäre, die Vergangenheit von Gegenwart und Zukunft abzutrennen, bzw. Geschichte und Politik als getrennte Sphären anzusehen. Das

² Eine umfassende Sachdarstellung zur Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht haben Kayser und Hagemann 2005 vorgelegt. Etliche Unterrichtsbeispiele illustrieren die sorgsam fundierte Theorie, die im Hinblick auf Geschichte und Politik von unterschiedlichen Gegenstandsreichen („Domänen“) ausgeht, ohne sie deswegen curricular zu trennen.

³ 1807 schaffte England den Handel mit Sklaven ab, aber nicht die Sklaverei selbst. 2007 wurde das Ereignis gefeiert, aber auch kritisch kommentiert.

gilt für die Objektebene des Unterrichts, das heißt für die exemplarisch erwähnte Thematik, aber auch für die Subjektebene des Unterrichts, da und insofern Schülerinnen und Schüler in viele Themen direkt involviert sind (Erfahrungen mit Rassismus im Alltag, Fernsehen, gezielte Internetrecherchen zum Stichwort „Sklaverei heute“, Eindrücke bei Auslandsreisen u.ä.).

Die Geschichtsdidaktik hat sich nur kurz vom damaligen Ansturm aus Politik und Sozialkunde mit ihren pädagogischen und gesellschaftlichen Emanzipationsansprüchen beunruhigen lassen. Parallel zur Entpolitisierung der Gesellschaft, die 1982 mit dem Regierungsantritt Helmut Kohls massiv forcierte, was gesellschaftlich schon im Gange war, zog sich die geschichtsdidaktische Zunft auf unterrichtspraktische Handreichungen und „rein wissenschaftliche“ Erörterungen zurück, in denen vor allem das Denken in Alternativen tabuisiert war, sowohl inhaltlich als auch organisatorisch. Exemplarisch lässt sich das am Schicksal der Geschichtsdidaktik für den Frieden nachweisen, die aus dem Handbuch der Geschichtsdidaktik verschwand und damit dem kritischen Geschichtsunterricht die Spitze abbrach.

Dagegen ist ein historisch-politisches Lernen in Anschlag zu bringen, das Erfahrungen, Lebenspraxis und Emanzipationsansprüche einbezieht und insofern die Amalgamierung mit Sozialkunde oder/und Politikunterricht nicht von vornherein phobisch ablehnt.

Die eingefahrenen Gleise verlassen, Alternativen zulassen (zumindest im Kopf), den Bann historisch bedingter Selbstbeschränkungen durchbrechen, Neues wagen, nicht der Vergangenheit um ihrer selbst willen dienen, sondern eher der Zukunft im Hinblick auf mögliche Verbesserungen der Lebensqualität: diesen Leitgedanken hat vor rund 130 Jahren Nietzsche vertreten, indem er vor einem Übermaß an Geschichte warnte und dementsprechend forderte, dass die Beschäftigung mit der Vergangenheit „dem Leben dienen“ solle. Sicherlich ist die Situation im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts strukturell eine andere als die Situation im ersten Drittel unseres Jahrhunderts. Nietzsche kann nicht umstandslos didaktisch umgesetzt werden. Seine Abhandlung *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* ist gleichwohl ein Anregungspotenzial für das hier skizzierte Konzept. Bodo von Borries hat sich von Nietzsche in der Weise anregen lassen, dass er die gesamte Geschichte als (immerhin möglichen) Lernprozess interpretiert hat – ein Ansatz, der aufgegriffen und fortgesetzt werden sollte.

Der folgende kleine Nietzsche-Text, oft zitiert, regt vielleicht zur genaueren Auseinandersetzung mit dem Text an:

„In dreierlei Hinsicht gehört die Historie dem Lebendigen: sie gehört ihm als dem Tätigen und Strebenden, ihm als dem Bewahrenden und Verehrenden, ihm als dem Leidenden und der Befreiung Bedürftigen. Dieser Dreierheit von Beziehungen entspricht eine Dreierheit von Arten der Historie: sofern es erlaubt ist, eine *monumentalische*, eine *antiquarische* und eine *kritische* Art der Historie zu unterscheiden.“

2.

Unter den Einwänden gegen eine *historische Welt- und Lebenskunde*, wie ich mein Konzept vorgehend nennen möchte, sind drei Vorbehalte ernst zu nehmen und dementsprechend zur berücksichtigen.

Der erste Einwand gilt dem Eigenwert des Geschichtlichen, der verloren gehen würde, wenn man alles Vergangene über den Leisten des Gegenwärtigen schlänge. Geschichte ist ja unter anderem deswegen so interessant und bildend, weil sie Andersartigkeiten enthält, Ungewohntes und Befremdliches, das die heutigen Selbstverständlichkeiten in Frage stellt und damit das Weltverständnis insgesamt dynamisiert und erweitert. Die Besonderheiten heutiger Gesellschaften können nur dadurch bewusst werden, dass sie mit den Andersartigkeiten der Vergangenheit konfrontiert werden.

Der zweite Einwand gilt dem möglichen Missbrauch des Geschichtlichen für ideologische Zwecke. Das vorige Jahrhundert bietet besonders schreckliche Beispiele für die Indienstahmung der Geschichte durch bestimmte Herrschaftsinteressen.

Der dritte Einwand betrifft sowohl inhaltlich den historischen Überblick und das Geschichtlich-Kausale als auch die spezifische Methodenkompetenz, die in der Tat weniger gefördert wird, wenn der rote Faden des Unterrichts einer Logik folgt, die sich nicht nur der Fachwissenschaft verpflichtet fühlt.

Man kann diese Einwände, denke ich, sachlich-argumentativ nicht vollständig entkräften. Es ist tatsächlich so, ja, es kann gar nicht anders sein, dass mit der Reduktion eines Gegenstandsbereiches etwas verloren geht, im Fall Geschichtsunterricht vielleicht sogar etwas Wesentliches. Aber das ist ja nicht „der Weisheit letzter Schluss“ (Faust); denn es gibt mehr als nur ein Wesentliches. Wenn schon Verluste und Bildungseinbußen beklagt werden, dann muss auch die Gegenrechnung erlaubt sein, die der Frage gilt: Was wird denn auf der anderen Seite *gewonnen*, wenn das Historisch-Fachliche eingeschränkt wird?

Das heißt: Die Entscheidung ist nicht bzw. nicht nur geschichtswissenschaftlich-fachimmanent, sondern auch pädagogisch und bildungspolitisch zu fällen. Zu streiten ist im Einzelnen über die Frage: Was hat Priorität? Was brauchen Jugendliche eher, eine geschichtsimmanente Urteilskompetenz oder eine Lebenskompetenz im Hinblick auf die eigene, aber auch kollektiv-gesellschaftliche Zukunft? (Ich habe bewusst polarisiert und bin mir der Problematik dieser Polarisierung voll bewusst.)

Wenn im Rahmen des geschichtsdidaktischen Diskurses Zielperspektiven wie Lebens- oder Selbstkompetenz genannt werden, dann löst das entweder gar nichts oder aber einen Schwall abfälliger Sarkasmen aus, die im Grunde nur zeigen, wie inständig und wie angstvoll die Kritiker am Fach und an der Wissenschaft hängen und damit andere Orientierungen von vornherein ausschalten. Ich halte dagegen und sage: Wir unterrichten keine Fächer, sondern junge Menschen. Das Hauptargument für eine Öffnung des

Geschichtsunterrichts im Hinblick auf aktuelle Lebensprobleme und globale Zukunftsaufgaben ist nicht einer wie auch immer verstandenen Wissenschaftssystematik zu entnehmen, sondern dem Geschichtsbewusstsein selbst, das ja als Fundamentalkategorie der Geschichtsdidaktik nach wie vor unseren Diskurs bestimmt und weiterhin bestimmen sollte.

Das *Geschichtsbewusstsein der Kinder und Jugendlichen* geht mangels Erfahrungsmasse weniger in die Vergangenheit als vielmehr in die Zukunft, die sich wie ein grenzenloses, unübersehbares Feld verschiedener Lebensmöglichkeiten auftun kann, sofern die sozialen Mindestvoraussetzungen für Prozesse der Selbstbestimmung gegeben sind. Geschichte ist auch und gerade für eine historische Lebens- und Weltkunde ein unerschöpfliches Reservoir an Herausforderungen und Vorbildern, Hoffnungen, Alternativen und Anregungen, die nicht gestrichen werden müssen, im Gegenteil.

3.

Was unter der „politisch-ethischen Dimension“ des historischen Lernens zu verstehen ist, wird ansatzweise deutlich, wenn wir uns das eben skizzierte Thema, die Geschichte der Sklaverei und des Sklavenhandels, noch einmal kurz vergegenwärtigen. Didaktisch geht es dabei nicht, das möchte ich hier betonen, um ein aufgesetztes Moralisieren, das der Eigendynamik der Vergangenheit nicht gerecht wird und das historische Denken eher behindert als fördert. Es geht vielmehr um Tatsachen, zu denen aber nicht nur die Sklaverei selbst gehört, sondern auch die von Anfang an geäußerte Kritik an der Sklaverei, ohne die es schließlich, nach langen Kämpfen, nicht zur Abschaffung der Sklaverei gekommen wäre

Es ist geschichtswissenschaftlich legitim und geschichtsdidaktisch motivierend, die Weltgeschichte der Sklaverei mit einem repräsentativen Ausschnitt aus der Gegenbewegung zu eröffnen und die kritische Perspektive konsequent durchzuhalten (vgl. etwa Hochschild), ohne dass sie deswegen ihrerseits vor Kritik abgeschirmt wird und die Sklaverei als Institution der historisch-immanenten, kausalen Erklärung entzogen bleibt. Entsprechendes gilt für viele andere historisch-politische Entwicklungen, die ja nie in sich einheitlich, sondern immer vielstimmig sind. Welche Stimme wollen wir hören bzw. zur Gehör bringen?

Selbstverständlich übt die existenzielle Positionierung des Lehrers und der Lehrerin bei der Entwicklung einer kritischen Perspektive ihren Einfluss aus. Ebenso selbstverständlich ist es inzwischen aber auch, dass elementare Prinzipien der politischen Bildung, vor allem das Überwältigungsverbot, damit nicht außer Kraft gesetzt werden. Wir müssen unsere eigenen Einstellungen zur Geschichte nicht verleugnen, weder in Bezug auf allgemeine, weltgeschichtliche Zusammenhänge, noch in Bezug auf besondere Themen wie etwa das Jahr 1945. Wir sollten uns aber vor der Erwartung oder dem Wunsch hüten, dass diese

Einstellung zur Richtschnur für andere wird; das gilt insbesondere für Lehr-Lern-Beziehungen.

Geschichte erklären – das ist eine sachlich aufklärende „Diskussion ohne Ende“ (Peter Geyl), an der Schülerinnen und Schüler nach Maßgabe ihrer intellektuellen Möglichkeiten zu beteiligen sind. In der gegenwärtig fortwirkenden Geschichte *Position beziehen*, Sympathie bekunden, Verantwortung übernehmen (Welchen aus der Vergangenheit kommenden, gegenwärtig wirkenden Trend will ich unterstützen? Wofür will ich leben?) – das beendet die Diskussion keineswegs, aber bewahrt sie vor dem Zerfließen in alle möglichen Richtungen. Die jeweiligen Persönlichkeiten der Lehrerin und des Lehrers praktizieren als Einheit, was hier um der analytischen Klarheit willen auseinander dividiert wurde. Der persönliche, politisch-moralische Blick auf eine wünschenswerte Zukunft und der Rundum-Blick auf konkurrierende sachliche Erklärungen schließen sich nicht aus, sie bedingen sich, gerade in didaktischer Hinsicht.

In diesem Sinn möchte ich auch den Prozess der *Globalisierung* in unserem Jahrhundert verstanden wissen. Seine mannigfaltige Ursprünge, Antriebsmotive und Verlaufsformen sind zu benennen, zu klären und zu diskutieren. Das politisch-moralische Verlangen nach mehr weltweiter *Gerechtigkeit* ist mit diesen objektivierend-sachlichen Aufklärungen aber nicht suspendiert, im Gegenteil! Erst durch diese oder eine andere normative Komponente (häufig thematisiert wird auch der *Frieden*) formiert sich das historisch-politische Lernen zur Herausforderung, die dem Leben zu Gute kommt, persönlich und politisch. Und vergessen wir bitte nicht: Das Verlangen nach Frieden und Gerechtigkeit ist kein Spleen weltfremder Idealisten, sondern ein Leitmotiv der gesamten Menschheitsgeschichte, freilich in je verschiedenen realgeschichtlichen Formierungen. Selbst wenn unsere aktuelle diesbezügliche Einschätzung pessimistisch ist und etwa lautet: Es wird sich nichts ändern, wir treiben ökologischen und sozialen Katastrophen entgegen..., selbst dann, ja, gerade dann ist ein Festhalten an der Idee geboten. *Geschichtskultur ohne emanzipatorische Zukunftsansprüche ist Totentanz.*

Das gilt tendenziell auch für viele andere Geschichtsströmungen. Den Holocaust in seiner unüberbietbaren Grauenhaftigkeit vor Augen führen, das ist ein geschichtsdidaktischer Strang. Ein anderer ebenso wichtiger Strang wird durch die „Straße der Gerechten“ gebildet,⁴ die virtuell über den Holocaust hinaus auf andere Gebiete auszudehnen und in die Zukunft zu verlängern ist.

4.

⁴ Mit der „Straße der Gerechten“ ehrt die Gedenkstätte Yad Vashem, Jerusalem, jene Menschen, die Juden vor der Vernichtung bewahrt haben. Ein prominentes verfilmtes Beispiel ist Oskar Schindler.

Das Kompositum *historische Lebens- und Weltkunde*⁵ hat zwei Teile: In der historischen *Lebenskunde* nehmen wir Vergleichs- und Kontrastfolien der Vergangenheit zu gegenwärtigen Lebenswelt-Konstellationen der Schülerinnen und Schüler einschließlich ihrer schon zugänglichen Erfahrungen in Augenschein. In der historischen *Weltkunde* erarbeiten wir in analoger Weise Ereignisse und Strukturen der Vergangenheit, die globale gegenwärtige Zusammenhänge verstehen helfen.

Ausgangspunkt ist prinzipiell ein Vergangenheitssegment (Thema, Text, Bild, Erzählung u.a.m.),⁶ das in seiner Besonderheit und eigenen Vernetzung erst einmal erschlossen werden muss. Daran anschließend werden wir der lebenskundlichen Dimension durch spezifische Lebenswelt- und Erfahrungsbezüge gerecht, die sich in sozialpsychologischer Reflexion aus dem jeweiligen Thema ergeben, während der Gegenwartsbezug eher politologisch fokussiert, was die historische Weltkunde allgemeiner bewusst macht. *Der Lebenswelt- und Gegenwartsbezug* im Geschichtsunterricht war von Anfang an ein Leitmotiv meiner geschichtsdidaktischen Lehre und Forschung und ist es bis heute. In einem die Politik einschließenden Kompaktfach wäre dieser Ansatz besser aufgehoben als in der Fächer-Aufteilung, die mit keiner didaktisch-pädagogischen Logik zu rechtfertigen ist.

Ungeachtet mannigfaltiger Überschneidungen erscheint es zweckmäßig, bei der Inhaltsauswahl zwischen Ereignisthemen und Strukturthemen zu unterscheiden. Ein Ereignisthema ist z.B. *der Gang nach Canossa* (1077), dargestellt in jedem Schulbuch. Mögliche Lebenswelt- und Gegenwartsbezüge liegen auf der Hand: der Machtkampf zwischen weltlichen und kirchlichen Hoheitsansprüchen; der lange Prozess der Säkularisierung, der inzwischen tendenziell zu einem Vorrang des Staates vor der Kirche geführt hat; die anhaltende Spannung zwischen Denken und Glauben, Staat und Kirche, Religion und Vernunft;⁷ der gleichwohl ungebrochene sakral-dogmatische Hoheitsanspruch des Papsttums und anderer Instanzen; die lebensweltliche Bedeutung des Religiösen im Leben der Menschen, individuell und kollektiv: Die Relevanz des Ereignisses für Konstellationen und Fragen der Gegenwart sind so offenkundig, dass eine ausführlichere didaktische Analyse hier nicht notwendig erscheint, zumal verschiedene Ausarbeitungen dazu bereits vorliegen.⁸

⁵ Inhaltliche Vorarbeiten zu diesem Aufgabenbereich habe ich in einer Online-Publikation dargestellt, die über meine Website aufgerufen werden kann.

⁶ „Prinzipiell“ heißt: Aus Gründen der Motivation und der Unterrichtskomposition kann der Unterrichtsablauf auch mit der Gegenwart beginnen, das macht die Gegenwart aber nicht zum inhaltlichen Maßstab und alleinigen Fokus.

⁷ Während sich Philosophie und Theologie früher eher feindlich gegenüber standen, kommt es jetzt zu verschiedenen Annäherungen, vgl. etwa Habermas 2001 und Habermas/Ratzinger 2007.

⁸ Heft 48, November 1995, der Zeitschrift *Geschichte lernen* ist dem Rahmenthema „Glauben und Religion“ gewidmet.

Liebe und Ehe kann als Beispiel für eine Fülle von gegenwartsrelevanten Strukturthemen genannt werden.⁹ Der Vergleich zwischen früheren und heutigen Sitten sowie zwischen verschiedenen Kulturen ist in diesem Themenfeld besonders anregend.¹⁰ Eine mit geeigneten Materialien versehene Einstiegsphase könnte der Frage gelten: Wo und wie lernen sich junge Menschen kennen? In der Kirche, Spinnstube und bei der Erntearbeit (das sind Vignetten der Vergangenheitsseite)¹¹ – oder in der Disko und übers Internet (das sind Vignetten der Gegenwartsseite). Weiterführende Leitfragen im Vollzug des Vergleichs Vergangenheit-Gegenwart ergeben sich fast automatisch, z.B.: Wer entscheidet über die Partnerwahl? Die Eltern? Die Liebenden selbst? Wie wichtig ist „Heirat“ überhaupt? Ging und geht es nicht ohne Heirat? Seit wann sind gleichgeschlechtliche Partnerschaften gesellschaftlich möglich?

Das sind nur einige Fragen, die in einem um die soziale und politische Dimension erweiterten Geschichtsunterricht zur Sprache kommen können. Ausgehend von einem historischen Beispiel können sich Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Erwartungen, Ängsten und Wertvorstellungen auseinandersetzen. Sowohl biographische Einzelfallbeispiele als auch allgemeine Informationstexte einschließlich von Lehrervorträgen sind dafür geeignet.

5.

Der gedankliche Ansatz bei Inhalten oder Themen bedeutet nicht, dass in einem konservativen Rollback auf die Bildungstheorie der fünfziger Jahre die aktuelle Kompetenzdiskussion negiert oder übersprungen werden soll. Kompetenzen als übergeordnete Zielangaben sind unentbehrlich. Sie fügen den bei spezifischen Inhalten ansetzenden Lernprozessen Geltungs- und Anwendungsansprüche an, die sich nicht auf geschichtsimmanent erzählbare Geschehnisse beschränken lassen.

Kompetenzen werden nicht direkt von fest definierten Wissenspensen abgeleitet, sondern vielmehr auf längere Lernsequenzen, ja auf ganze Jahrgänge und schulische Lernprozesse überhaupt bezogen. Eine solche übergeordnete Zielangabe ist das historisch-politische Denken in Alternativen, das frühzeitig, schon in der Grundschule, gefördert werden kann, seine eigentliche Brisanz aber erst auf der Oberstufe oder noch danach im Studium erfährt. Schülerinnen und Schüler können historische Ereignisse und Strukturen auf gegenwärtige

⁹ Materialien für diesen Inhaltsbereich in historischer Perspektive bietet Heft 1/1998 der Zeitschrift *Praxis Geschichte*, Rahmenthema: Liebe und Ehe.

¹⁰ Der Kulturvergleich, vgl. etwa Völger 1985 in der Literaturliste, würde dem globalen, weltgeschichtlichen Anspruch eher genügen als der binneneuropäisch begrenzte historische Vergleich. Wie die Perspektiven curricular auszugleichen sind, bedürfte geduldiger didaktischer Forschungen und Analysen sowie eines dementsprechend langen schulpolitischen Veränderungsprozesses.

¹¹ Besonders auf dem Land kamen Heiraten nicht nur durch die Liebe als vielmehr durch die Notwendigkeit wechselseitiger Ergänzungen bei der Arbeit zustande. Der Schnitter und die Schnitterin mussten arbeitstechnisch zueinander passen. Ausführlicher zu dem Gesamtkomplex der Genderforschung Dehne 2007.

Verhältnisse beziehen, auch in Form von Fehlanzeigen oder Fragen, die nicht sofort zu beantworten sind, und damit die Normativität des Faktischen aufbrechen:¹² Das ist eine Kompetenz, die der Unterricht schrittweise in je eigener Weise zu fördern und zu fordern hat.

Ohne eine politisch-ethische Orientierung (vor allem der Lehrenden), wie sie im 3. Abschnitt skizziert wurde, kommt diese Kompetenz nicht zustande. Es geht im Ganzen um die Aufgabe, aus Geschichte zu lernen, die aber nicht Schematisch in Bildungsstandards festzulegen, sondern vor allem als Disposition anzustreben ist, insbesondere durch die Haltung der Lehrenden.

Die in der Geschichtsdidaktik mit fast liturgischer Inbrunst beschworenen Kompetenzen Narrativität und Sinnbildung werden damit nicht aufgehoben, aber in neue Zusammenhänge gestellt.¹³ Wie das zu verstehen ist, möchte ich abschließend anhand von zwei Daten verdeutlichen, 1689 und 2003, die realgeschichtlich nichts miteinander zu tun haben und doch geeignet sind, wenn auch in je eigenen Zusammenhängen und dementsprechenden Lernzielen, die Kompetenz *in Alternativen denken können*, zu fördern.

Ein Eckdatum der europäischen Demokratiegeschichte ist das Jahr 1689, in dem das englische Parlament, nachdem es Wilhelm von Oranien zur Hilfe gegen den katholisch-absolutistischen James II. zur Hilfe gerufen hatte, die *Bill of Rights* durchsetzte und damit die selbstherrliche Willkür des Königtums eine für alle Male massiv einschränkte, wenn auch noch nicht ganz überwand.

Al Gore, der amerikanische Präsidentschaftskandidat von 2000, bezeichnete dieses englische Staats-Grund-Gesetz als das „Kernstück von Amerikas Beitrag [sic] zur Menschheitsgeschichte“¹⁴, um gleichzeitig die massiven Einschränkungen und Verformungen zu kritisieren, die diese altehrwürdige Leitlinie staatlichen Handelns unter der Bush-Regierung erlitten habe. In der Tat hatte das englische Parlament in Kooperation mit einflussreichen Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens im Zuge der *Glorious Revolution* eine Alternative zu der bis dahin sakrosankten geltenden Regierungsform durchgesetzt,¹⁵ und genau das ist eins der Signale, die immer wieder in Erinnerung zu rufen sind.

¹² Das allgemeine Lernziel „in Alternativen denken lernen“ habe ich in verschiedenen Zusammenhängen ausführlicher begründet, vgl. zuletzt in *Grundzüge...* (2002), S. 87-88, Kap. 6.3 *Geschichte als Chance und Möglichkeit*. Karlheinz Lipp, der konsequent für eine Geschichtsdidaktik des Friedens eintritt, hat diesen Gedanken bestärkt und mit zahlreichen Materialien untermauert, vgl. im Einzelnen Lipp 2002.

¹³ Narrativität und Sinnbildung bedürften ohnehin einer eingehenden geschichtsanalytischen Untersuchung, weil sie weder gesellschaftlich noch schulpraktisch vermittelt, sondern dezisionistisch aufgesetzt waren. Vergessen wir nicht, dass die Erzählung im (heute ad acta gelegten) Streit der 70er Jahre zwischen Struktur- und Personengeschichte an Kredit verloren hatte und didaktisch marginalisiert wurde, dann aber wie Phönix aus der Asche zu neuem Leben erwachte, ohne dass das Schweigen der NS-Täter und die Nicht-Erzählbarkeit des Leidens und Sterbens in der Shoa ausreichend reflektiert worden wäre. Entsprechendes gilt für die Didaktik der Sinnbildung, die vor dem Hintergrund des totalen Sinnverlustes auf mehr als wackligen Beinen steht.

¹⁴ Al Gore 2007, S. 74. In der amerikanischen Ausgabe, S. 53, heißt das als *Beitrag* wieder gegebene englische Wort *gift*, das eher *Geschenk* oder *Gabe* bedeutet und damit die patriachalisch-moralische Überlegenheit Amerikas betont.

¹⁵ Die meisten Schulbücher enthalten Angaben zur *Glorious Revolution*, vgl etwa von den älteren Ausgaben Hug Bd. 2. S. 92-100 mit Auszug aus der *Bill of Rights* S. 96. Von den neueren Schulbüchern sei

Am 15. Februar 2003 gingen in London, Rom, Madrid, Barcelona, Berlin und Paris Millionen von Menschen auf die Straße, um gegen die mit Hilfe einer beispiellosen Machtarroganz und lügenhaften Medienmanipulation anstehende Invasion des Irak zu protestieren. Jürgen Habermas schrieb dazu: „Die Gleichzeitigkeit dieser überwältigenden Demonstration – der größten seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges – könnte rückblickend als Signal für die Geburt einer europäischen Öffentlichkeit in die Geschichtsbücher eingehen.“¹⁶

Es ist evident: Auch 2003 wurde eine Alternative in Angriff genommen, erstens durch den Protest selbst und zweitens durch die Deutung und die Unterstützung, die Habermas dem Ganzen zu geben suchte. Ob der 15. Februar 2003 realgeschichtlich als Signal für die Geburt einer europäischen Öffentlichkeit in die Geschichtsbücher eingehen wird, das ist ziemlich unsicher. Aber das ändert nichts an der Würde des Verlangens nach politischen und persönlichen Lebensentwürfen, die den brutalen Egomaniern von Herrschaftscliquen alternativ entgegengesetzt werden.

In Alternativen denken können ist eine Kompetenz, die dem Prozess des lebenslangen historisch-politischen Lernens in je verschiedenen Konstellationen aufgegeben ist, auch und gerade im Rückblick auf regressiv-reaktionäre Entwicklungen, die ja vor allem das vorige Jahrhundert beherrschten. In Erwägung zu ziehen und zu verhandeln sind selbstverständlich auch andere Kompetenz-Fokussierungen als die hier favorisierte (vgl. oben, 1. Abschnitt, über Urteilskompetenz). Doch wie immer man im aktuellen Kompetenz-Diskurs Stellung beziehen mag: Die seit den siebziger Jahren betriebene Abtrennung des Politischen vom Historischen¹⁷ bedient eher korporative Sicherheitsbedürfnisse als Lebens- und Gesellschaftsinteressen und sollte daher ihrerseits nicht alternativlos die Zukunft dominieren.

Ergänzung Ende Mai 2008:

Die Kompetenz (oder das allgemeine Lernziel) *In Alternativen denken lernen* steht quer zur gesamten Kompetenzdiskussion, weil sie keine Problemlösungsfähigkeit fördert und fordert, sondern bescheidenerweise von einer Problemwahrnehmung ausgeht und das Problem gleichsam spielerisch hin und her wendet, ohne es sogleich „lösen“ zu wollen und lösen zu können. Die gedachte Alternative ist ja auch keine „Lösung“ im üblichen Sinn des Wortes. Es

Geschichte-Geschehen (Klett-Verlag 2004) mit dem Text von Susanne Thimann-Verhey erwähnt. Für das englische Selbstverständnis ist die *Bill of Rights* so wichtig, dass die *Encyclopaedia britannica* (15. Auflage, 2002, 10. Band, S. 69-70, Stichwort „Rights“) den gesamten Text als Quelle abdruckt.

¹⁶ Habermas 2004, S. 44 (Nachdruck eines Artikels in der FAZ vom 31. Mai 2003, der auch von Jacques Derrida unterzeichnet wurde). Die in dem Zitat angedeutete Wertschätzung suchte Habermas dadurch zu unterstützen, dass er etliche Philosophen-Kollegen aufforderte, zeitgleich eigene Statements zu veröffentlichen, was auch geschah, vgl. etwa Umberto Eco's Stellungnahme 2006.- In Habermas' Schriften ließen sich ergänzend zahlreiche Argumente für die im 3. Abschnitt geforderte ethisch-normative Grundorientierung des historisch-politischen Lehrens und Lernens finden.

¹⁷ Exemplarisch sei auf Rohlfes' Sammelrezension von 1977 verwiesen, in der der Autor u.a. bedauert (S. 494 f.), dass ich in meiner Dissertation die Fächer Geschichte und Sozialkunde nicht auseinander halte. Der politische Unterricht könne auf die Lebenswelt der Schüler zurückgreifen, der historische nicht. Eben das sehe ich anders. Die grundlegende Differenz der Ansätze hat sich bis heute erhalten.

geht also mehr um eine Haltung als um die zweckdienliche Verbindung von Wissen und Können im Dienst einer Lösung, die der Lehrer schon im Kopf hat, bevor der Schüler angefangen hat, nachzudenken. Unendlich viel in Geschichte und Gegenwart kann nicht gelöst oder aufgelöst werden.

Bibliographie

- Gore, Al*: The Assault on Reason. The Penguin Press, New York 2007. Deutsche Ausgabe: Angriff auf die Vernunft. Riemann, München 2007.
- Becher, Ursula A. / Bergmann, Klaus* (Hrsg.): Geschichte – Nutzen oder Nachteil für das Leben (Sammelband zum 10jährigen Bestehen der Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“). Schwann, Düsseldorf 1986.
- Borries, Bodo von*: Geschichte als gesellschaftlicher Lernprozeß. In: Ursula A. Becher und Klaus Bergmann (Hrsg.) 1986, S. 96-101.
- Ders.:* Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim/München 1995.
- Ders.:* Durchbrüche von Wirtschaft und Wissenschaft – Krisen von Umwelt und Innenwelt? Versäumte Lektionen zur Ökologie- und Mentalitätsgeschichte. Centaurus, Herbolzheim 2006.
- Dehne, Brigitte*: Gender im Geschichtsunterricht. Das Ende des Zyklopen? Wochenschau, Schwalbach/Ts. 2007.
- Eco, Umberto*: Perspektiven für Europa, in: La Repubblica Mai 2003, abermals abgedruckt in: Eco, Im Krebsgang voran. Heiße Krieg und medialer Populismus. Carl Hanser Verlag, München 2007, S. 45-52.
- Frei, Norbert*: 1945 und wir. Das Dritte Reich im Bewusstsein der Deutschen. Verlag C.H. Beck, München 2005.
- Galeano, Eduardo*: Die offenen Adern Lateinamerikas. Die Geschichte eines Kontinents. Peter Hammer Verlag, Wuppertal 2007 (19. Auflage).
- Geyl, Peter*: Die Diskussion ohne Ende. Auseinandersetzungen mit Historikern. Hermann Gentner Verlag, Darmstadt 1958.
- Gopal, Priyamvada*: It is contradictory to condemn slavery and yet celebrate the empire. In: The Guardian 2. April 2007, S. 19.
- Habermas, Jürgen*: Glauben und Wissen. Ansprache anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels. Edition Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2001.
- Ders.:* Der 15. Februar oder: Was die Europäer verbindet. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 31. Mai 2003, abermals abgedruckt in: Habermas, Der gespaltene Westen. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2004, S. 43-51.
- Habermas, Jürgen / Ratzinger, Joseph*: Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion. Herder, Freiburg 2007 (siebte Auflage).
- Hochschild, Adam*: Bury the Chains. Prophets and Rebels in the Fight to Free an

- Empire's Slaves. Houghton Mifflin Company. Boston 2005.
- Hug, Wolfgang (Hrsg.):* Unsere Geschichte. Bd. 2 (Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des 19. Jahrhunderts). Diesterweg, Frankfurt a.M. 1985.
- Jonas, Hans:* Das Prinzip Verantwortung. Insel Verlag, Frankfurt a.M. 1983 (4. Auflage).
- Kayser, Jörg / Hagemann, Ulrich:* Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. Cultus e.V. und Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), Berlin und Bonn 2005.
- Lipp, Karlheinz:* Friedensinitiativen in der Geschichte. Aufsätze, Unterrichtsmaterialien, Service. Centaurus, Herbolzheim 2002.
- Ders.:* Friedenspädagogik im Kaiserreich. Ein Lesebuch. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2006.
- Nietzsche, Friedrich:* Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben (1873). Reclam, Stuttgart 1970/1999.
- Münchmeier, Richard / Otto, Hans-Uwe / Rabe-Kleberg, Ursula* (hrsg. im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen 2002.
- Osterhammel, Jürgen:* Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats. Studien zu Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2003 (2. Auflage). Hier u.a. (S. 342-369) ein Aufsatz über: Aufstieg und Fall der neuzeitlichen Sklaverei. Oder. Was ist ein weltgeschichtliches Problem?
- Popp, Susanne:* Antworten auf neue Herausforderungen. Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens. In: GWU Heft 9/2005, S. 491-507.
- Dies.:* Geschichtsunterricht jenseits der Nationalhistorie? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Jahresband 2002, S. 100-122.
- Rohlfes, Joachim:* Literaturbericht Geschichtsunterricht (Fachwissenschaft – Didaktik – Unterrichtsmedien). Teil II. In: GWU 1977/8, S. 438-512.
- Schissler, Hanna:* Weltgeschichte als Geschichte der sich globalisierenden Welt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Zeitschrift „Das Parlament“) Nr. 1/2005.
- Schulz-Hageleit, Peter:* Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens. Peter Lang, Frankfurt a.M. 2002.
- Ders.:* Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. Geschichtsunterricht als „historische Lebenskunde“. Centaurus, Herbolzheim 2004.
- Ders.:* Möglichkeiten und Grenzen eines „lebensweltlich“ konzipierten Geschichtsunterrichts. In: Online-Publikationen des Autors.
- Ders.:* Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. Vierzehn Thesen über zukünftige Aufgaben der Geschichtsdidaktik. In: GWU 1/2006, S. 38-41.
- Thimann-Verhey, Susanne:* England im 17. Jahrhundert: König und Parlament ringen um die Vorherrschaft. In: Geschichte-Geschehen, Sekundarstufe 1, Bd. 3, Klett-Verlag, Leipzig 2004, S. 76-80.
- Völger, Gisela / von Welck, Karin (Hrsg.):* Die Braut. Geliebt, verkauft,

getauscht, geraubt. Zur Rolle der Frau im Kulturvergleich. Katalog zu einer Ausstellung des Rautenstrauch-Joest-Museums für Völkerkunde in Köln (zwei Bände), 1985.