

Historische Bildung als Voraussetzung für Politische Mündigkeit?!¹

1. Grundlegung

1.1. *Das Verhältnis von Geschichte und Politik*

Mein Thema ist zugleich ein ganz einfaches Thema - und eine ganz schwierige Aufgabe. Jörn Rüsen (1996, sinngemäß) sagt: "*Jeder weiß, dass der Bindestrich in "historisch-politisch" berechtigt ist, aber in dem Bindestrich steckt ein Abgrund.*" Seit 1968/70 fielen *Geschichte* und *Politik* im Unterricht (und in der Fachdidaktik) praktisch zusammen. Ich selbst habe - während meiner kurzen Lehrertätigkeit - auch abgesehen von den vielen historisch-politisch relevanten Stunden meines Deutschunterrichtes mit seiner riesigen Chance der Ganzschriftlektüre wahrscheinlich mehr Politik- als Geschichtsstunden gegeben (und das auch noch ohne jede universitäre Ausbildung).

Später wurde dann das logisch-systematische und alltäglich-pragmatische Verhältnis beider Seiten, Geschichte und Politik, in immer neuen intensiven Bemühungen bestimmt. Das war eine harte Theorie-Arbeit ohne völlig konsensfähige Ergebnisse, aber mit ungemein großem Literaturausstoß. Schließlich haben sich beide Fächer - fast unwillkürlich und unbemerkt - seit etwa 1980 wieder voneinander entfernt, bis zur völligen Trennung. Doppeldenominationen von Didaktik-Stellen gibt es inzwischen - an Universitäten - nur noch ganz vereinzelt. Dass Lehrer(innen) automatisch nebeneinander beide "Fakultates" (Lehrberechtigungen) erwerben, ob wohl sie nur eines der Fächer wissenschaftlich studiert haben, gibt es aber durchaus noch, z.B. in Hamburg.

Die neue ziemlich strikte Trennung geschah absurderweise ausgerechnet zu der Zeit, als die Geschichtsdidaktik seit 1977 unter dem Stichwort/Leitbegriff "Geschichtsbewusstsein" (vgl. Jeismann 1977, Rüsen 1977) die - vorher oft übersehene - konstitutive "Gegenwartsbezogenheit" und "Orientierungsfunktion" der Historie - überhaupt das "subjektive Moment" beim Umgang mit der Vergangenheit und Geschichtsverarbeitung - stark gemacht hat.

Gleichzeitig wurde ja auch der Median (die Mitte) der Geschichte von Kolumbus und Luther um 1500 (so in meiner Schulzeit um 1955) zu Washington und Napoleon um 1800 (so in meiner Lehrerzeit ab 1971) verschoben, inzwischen sogar noch weiter zu Wilson und Lenin um 1917 (so bei meinem Ausscheiden als Hochschullehrer 2008). Das ist mir als Vollbluthistoriker ausgesprochen schmerzlich, wenngleich vielleicht im Pflichtschulwesen unvermeidlich. Klar ist, dass durch die Betonung der Zeitgeschichte die Fächer Geschichte und Politik weit näher

¹ Vorweg eine Bemerkung: Es handelt sich nicht um die Darstellung eines Standes der akademischen Geschichtsdidaktik in Deutschland zum gegebenen Thema, sondern um persönliche Überlegungen. Nicht Autorität kann die Reflexionen stützen, sondern nur Überzeugungskraft der Argumente (oder eben auch nicht).

aneinander gerückt sind, als man sich das früher träumen lassen konnte. Da wiesen die Historiker oftmals noch jede Epoche zur Behandlung entschieden zurückwiesen, für die die Archive nicht vollständig geöffnet waren.

Das - konstitutiver Gegenwartsbezug und wissenschaftliche Zeitgeschichte - hat in der Theorie aber noch nicht zu einer Wiederannäherung beider Fächer geführt. Tatsächlich kann man fragen, ob die Betonung des konstitutiven Gegenwartsbezuges aller Historie nicht auch ihre Schattenseiten hat. Vielleicht gibt es ja auch dort schädliche Ausblendungen und engstirnige Provinzialisierung. Vor allem wird - aber das ist im Fach ohnehin verbreitet - über die mental so wichtigen abenteuerlich-fiktionalen, ästhetisch-fantastischen und projektiv-triebdynamischen Zugänge zur Geschichte einfach hinweggesehen, obwohl sie für ausgesprochen wichtig sind (vgl. Schulz-Hageleit 1989, v. Borries 1996).

Verständlicherweise bleiben vor allem zwei große Bereiche übrig: die "*erweiterte Zeitgeschichte*" (Phase der "Mit-Lebenden", daher auch des "kommunikativen Gedächtnisses", etwa der letzten 80 Jahre) und die "*historische Anthropologie*" ("Mann und Frau", "Geburt und Tod", "Kindheit und Alter", "Gesundheit und Krankheit", "Mangel und Überfluss", "Fremd und Eigen", "Heilig und Profan", "Gott und Welt", "Mehrheit und Minderheit", "Krieg und Frieden", "Verbrechen und Strafe", "Dauer und Wandel", "Diesseits und Jenseits"...).

Für die politische und wirtschaftliche Geschichte weit entfernter Epochen ("Klassisches Athen", "Frühmittelalter", "17. Jahrhundert") im Detail scheint kaum noch Platz zu sein, es sei denn in spezialisierter Fachwissenschaft für Experten und in abenteuerlicher Verkleidung (Spielfilme, selbst "Historischinken und Mantel- und Degenstücke", Kulturfilm-Dokumentationen) für Liebhaber, wobei die fiktionale wie ästhetische - und die projektive - Dimension eine ausschlaggebende Rolle spielt. Darüber müsste - wie gesagt - unbedingt intensiv nachgedacht werden, aber nicht hier.

Offenkundig ist, dass der "*Gegenstand*" beider Fächer, Geschichte und Politik, in weiten Bereichen, nämlich der Zeitgeschichte, aber eben auch der historischen Anthropologie, die oft eine Gegensatz- und Vergleichsfolie für heute bildet ("*Selbstreflexion durch Fremdheitserfahrung*", d.h. "*Vermeidung bloßer narzistischer Selbstbespiegelung*"), schlicht identisch ist. Das gilt aber nicht in gleicher Weise für die Ziele, eben die zu erlernenden "*Operationen*", früher "*Qualifikationen*", neuerdings "*Kompetenzen*" genannt (in einer hermeneutischen Wissenschaft müssen wir uns bewusst halten, dass identische Probleme jeweils unter neuen - auch modischen - Terminologien auftauchen und wir übersetzungsfähig zu bleiben haben).

In Politik geht es nicht nur darum, urteilsfähig zu werden und sich mithin jeweils ein Urteil zu bilden, sondern auch darum, die Entscheidungen mehrheitsfähig und allgemeingültig zu machen, d.h. Konflikte unter Beachtung der demokratischen Verfahren und Spielregeln (auch des Minderheitenschutzes) definitiv - wenn auch nicht unbedingt auf ewig - zu regeln - und zwar

rechtsstaatlich und "fehlerfreundlich", was nicht "häufig fehlerhaft", sondern "risikoarm-fehlerimmun" heißen soll.

Historie, auch wenn sie der "Orientierung für Gegenwart und Zukunft" dient, ist dagegen vor allem für Abwägung, Reflexion und Balance da. Sie hat zwar eine öffentliche und politische Funktion, bleibt aber stets der individuellen Sinnbildung offen und kann nicht per Mehrheitsbeschluss eines Parlamentes festgelegt werden, wie es ironischerweise, aber ganz tatsächlich und ernsthaft "1896" bei der Tausendjahrfeier der Landnahme der Ungarn geschah, als der - unbekannte - Zeitpunkt der Einwanderung parlamentarisch auf 896 datiert wurde.

Ich will mich dem Problem nicht weiter theoretisch-begrifflich nähern, sondern durch thematische und methodische Beispiele. Das ist nicht nur weniger abstrakt, sondern - wie ich hoffe - auch fruchtbarer und praxisbezogener. Zunächst werde ich eher methodische Beiträge des historischen Lernens zur politischen Handlungsfähigkeit vorstellen, also - wenn auch nicht mit begrifflichem Anspruch - auf den Bereich der Kompetenzen eingehen. Danach sind drei Themenfelder mit hoher Politikrelevanz dran: *Menschenrechte, Demokratie* und *Zivilgesellschaft*.

1.2. *Geschichtslogische Sinnbildungsfiguren (nach Rüsen)*

Was bedeutet eigentlich der konstitutive erkenntnislogische Gegenwartsbezug und Orientierungsbeitrag aller Historie? Auch bei gleichem Bestand an "Fakten" (ich spreche mit gutem Grund statt dessen von "Vergangenheitspartikeln") in historischen Darstellungen werden ziemlich verschiedene Bewertungen herauskommen (ein bewusst unscharfer Terminus). Setzt man drei Historikerinnen über ein Bündel identischen Materials, seien es bildliche und textliche Fiktionen, wissenschaftliche und populäre Darstellungen, Text- und Bild-Quelleneditionen oder Archivbündel zur Hexenverfolgung (oder alles vier zusammen), so werden diese drei Expertinnen mehr oder weniger - wahrscheinlich mehr - abweichende Versionen einer Darstellung vorlegen.

Das ist den meisten Schüler(innen) und Lehrer(innen) vielleicht nicht bewusst, aber man kann es belegen, und es ist sehr wichtig. Der Grund ist die Erkenntnislogik der Historie selbst, auch in ihren wissenschaftlichen Formen. Es handelt sich also nicht um eine Schwäche oder eine Peinlichkeit, sondern eben um die eigentliche Besonderheit der Sache Historie.

Neun Strukturmerkmale historischen Erkennens

	Narrativität/ Erzählcharakter	Sinnbildung/Verbind- lichkeitsanspruch	Identitätsbeitrag/ Personbezug
	Konstruktion/ Synthesenerstellung	Hypothesencharakter/ Theoriebedarf	Fremdverstehen/ Alteritätserfahrung
Selektivität/ Ausschnitthaftigkeit	Perspektivität/ Standpunktbezogenheit		Retrospektivität/ Zeitrücksprung

(v. Borries 2004)

Das alles ist nur scheinbar neu. Tatsächlich greifen wir auf das Jeismann-Rüsen-Modell von 1977 (Jeismann 1977, Rüsen 1977) zurück, das seit damals im wesentlichen niemals bestritten, aber auch nur sehr selten wirklich der Unterrichtspraxis zugrunde gelegt worden ist. Demnach sind drei Ebenen des historischen Denkens analytisch zu unterscheiden, die erst zusammen einen vollen geschichtlichen Denkkakt oder Lernprozess ergeben. Bei Jeismann (z.B. 1990) werden "Sach(verhalts)analyse", "Sachurteil" und "Werturteil" (besser "Bewertung") unterschieden, bei Rüsen (z.B. 1994) fast bedeutungsgleich "historische Wahrnehmung", "historische Deutung" und "historische Orientierung". Bei "FUER Geschichtsbewusstsein" (Schreiber 2003, Schreiber/Körper u.a. 2006, Körper u.a. 2007) erscheint das Modell weiterentwickelt, wobei besonders der Umgang mit den bereits vor-gefertigten, Orientierungen anbietenden, Kontexte und Zeitabläufe konstruierenden und Partikel behauptenden Geschichtsgeschichten stärker betont wird.

Teiloperationen des historischen Erkennens

	Fokus Vergangenheit "olim", "tunc" Vergangenheitspartikel feststellen	Fokus Geschichte "ex post", "retro spectans" Vergangenes in Geschichte verwandeln und als Geschichte erzählen	Fokus Gegenwart "ex nunc", "pro nunc" Geschichte auf Gegenwart/Zukunft beziehen
(Re)-Konstruktion	"Gegebenheiten" und "Begebenheiten" aus Quellen (re)-konstruieren	Synchrone und diachrone Kontextualisierung Zusammenhänge und Zeitverläufe (re)-konstruieren	Von gegenwärtigen "Gegebenheiten" und "Begebenheiten" her Ursachen- und Sinnzusammenhänge (re)-konstruieren
OPERATIONEN DES GESCHICHTSBEWUSSTSEINS			
(De)-Konstruktion	Aus fertigen Narrationen Vergangenheitspartikel (de)-konstruieren	In einer fertigen Narration enthaltene (synchrone und diachrone) Bedeutungszumessungen (de)-konstruieren	In einer Narration enthaltene Schlußfolgerungen und Orientierungsangebote (de)-konstruieren
Motivation - Interesse			

(Leicht vereinfachende Abwandlung der Grafik in Schreiber 2002, 27)

Das ist - für Geschichtslehrer - nur eine Erinnerung. Der wichtigste Unterschied zum herkömmlich naiven und stoffverhafteten Geschichtsverständnis liegt in der - notwendigen, aber nicht eindeutigen - Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Diese Orientierung kann ganz verschiedene geschichtologische Figuren annehmen, die selbst noch nicht in der Par-

teinahme bestehen. Auch auf allen Ebenen kann man jeweils für die eine oder die andere Seite eintreten oder einen Ausgleich beider (oder aller) Seiten versuchen. Es geht vielmehr um unterschiedliche Beziehungen zwischen Vergangem und Künftigem selbst.

Geschichtslogische Sinnbildungsmuster (nach Rüsen)

Bezeichnung	Logik der Sinnbildung	Beispiel "Odsun" aus Böhmen (1945/47)
"traditionale" Sinnbildung	Die Erklärung und Legitimation einer bis heute verbindlichen Regelung aus ihrer Gründung/ Stiftung	<i>"Die Entstehung des vierten Stammes im heutigen Bayern"</i>
"exemplarische" Sinnbildung	Ein auf neue Situationen/Probleme übertragbarer Fall einer bleibenden Regel	<i>"Eine vorbildliche Gesetzgebung zum 'Lastenausgleich' für Entschädigung und Integration"</i>
"kritische" Sinnbildung	Die Zurückweisung einer zugemuteten Verpflichtung, einer vorgeschriebenen Fallsubsumption oder einer behaupteten Entwicklung	<i>"Nie wieder 'ethnische Säuberung'! Aber 'Versöhnung statt Vergeltung'!"</i>
"genetische" Sinnbildung	Eine Kontinuität des Ablaufes - d.h. Dauer im Wandel - trotz sich bisher und künftig ändernder Regeln	<i>"Ein großer Mobilitäts- und Modernisierungsschub für die Bundesrepublik"</i>

Die vier logischen Figuren, die übrigens auch gemischt und kombiniert auftreten können und bei denen die komplexeren jeweils die basaleren einschließen ("aufheben"), bilden durchaus ein System ("Taxonomie"). Die Komplexität steigt von "Tradition" über "Exempel" zur "Genese" (heute, seit Aufklärung und Historismus, der grundlegenden Form überhaupt); und die Phase der "Kritik" gibt es auf allen drei Ebenen als Ablehnung (Verweigerung) bisheriger konventioneller Sinnbildungen (Traditionen, Exempelanwendung und Genesevorstellungen) und vorbereitende Suche nach neuen Argumenten. Insofern entsteht eine Art Spirale (Grafik in v. Borries 1988, 61, [und öfter] als Weiterentwicklung von Rüsen).

Das Beispiel "Odsun", also die Vertreibung der Deutschsprachigen aus den böhmischen Randgebirgen, dem tschechischen Teil der Tschechoslowakei ("Sudetenland" ist ein neuer, wenig glücklicher Begriff des 19. Jahrhunderts) ist dafür besonders geeignet: Es grenzt - weiß Gott - nahe an der DDR-Geschichte, weil dort über die Vertreibung amtlich geschwiegen und Beschweigen vorgeschrieben wurde. Hier sei bewusst eine andere Fassung benutzt als im Handout:

1. "Traditionale Sinnbildung"

- Ursprung des "vierten Stammes" der Bayern (neben Bayern, Franken und Schwaben) statt der vorherigen Pfälzer,
- Rückgabeforderung als kulturelle Selbstverständlichkeit: *"Sudetenland bleibt deutsch!"*, *"Immer*

daran denken, nie davon sprechen!" (Rechtfertigung zur Aufrechterhaltung von Rechtsansprüchen, Landsmannschaftsorganisationen, Sondersitten, Beziehungsnetzen und Heimatgefühlen)

- Unhintergebarer Gründungsakt des ethnisch erstmals homogenen Staates Tschechien (bzw. der vorläufig bi-ethnischen Tschechoslowakei)!

2. **"Exemplarische Sinnbildung"**

- Analytisch "gutes" (und moralisch "schlechtes") Beispiel von "Vertreibung" nach Konflikt-Eskalation, Rachedenken, Mob-Mobilisierung, längst vorgemacht und nachgeahmt in Indien, Pakistan, auf dem Balkan, in Afrika...
- Übertragbares Muster für gegenseitige und uneinsichtige *"Aufrechnung von Schuld"*,
- vorbildliche Integration der 12 Mio Zuwanderer in Deutschland nach 10 Jahren ganz im Gegensatz zu 500.000 vertriebenen Palästinensern in UN-Flüchtlingslagern arabischer Staaten nach 60 Jahren.

3. **"Kritische Sinnbildung"**

- *"Nie wieder 'ethnic cleansing'!"* und *"Nie wieder Volkstumskampf!"*, aber Mahnung zu europäischer Friedensordnung und Freizügigkeit.
- Verzichtsbereitschaft der Linken aus Schuldgefühl (*"Holocaust"*) ist selbst Aufrechnung (*"Strafbedürfnis"*), da auf anderer Leute (der *"Heimatvertriebenen"*) Kosten.
- *"Schafft endlich die Legende von der leichten, fairen Flüchtlingsintegration in Deutschland nach 1945 ab!"*

4. **"Genetische Sinnbildung"**

- Ausgangspunkt der wirtschaftlich-sozial-mental Modernisierung und Mobilisierung in Bayern und Deutschland seit 1945 (*"Verwestlichung"*),
- Der traumatische Verlust der Heimat gehört ebenso zur deutschen Identität wie der Kulturbruch des Holocaust: *"Das Geheimnis der Versöhnung heißt Erinnerung."*
- *"Von 'Humanität' über 'Nationalität' zur 'Bestialität'/'Barbarität' (so ungefähr Franz Grillparzer)?"* Daher: *"Das 'multikulturelle, multilinguale, multinationale Ostmitteleuropa' verdient (ja braucht) eine Renaissance, aber nicht unter deutschem Hegemonieanspruch."*

Ganz deutlich wird sichtbar, dass die Sinnbildungslogik von Triftigkeit und Untriftigkeit, aber auch von der jeweiligen Parteilichkeit/Parteinahme (Deutsche versus Tschechen) unabhängig ist. Auf jeder Ebene sind auch ganz verschiedene, ja gegensätzliche Versionen möglich. Es geht um die besondere Denkfigur selbst, wie Vergangenheit für Zukunft fruchtbar gemacht wird. Es dürfte unmittelbar einleuchten, dass die *De-Konstruktion*, also prüfende Analyse von historischen Orientierungen und die Reflexion der Parteinahme wie der Logikfiguren bei den vorgeschlagenen historischen Orientierungen, für die politische Mündigkeit von Lernenden höchst relevant sind.

Die explizite Aneignung der Sinnbildungsfiguren wird aber gerade auch dazu nötig, um Fallen bei der Übertragung von *"historischem Lernen"* in *"politisches Lernen"*, wie es über die Begriffsbildung *"historische Orientierung"* erzwungen bzw. aufgedeckt wird, zu vermeiden. Ich möchte das *"Falle der bloßen Traditionalität und Exemplarität"* nennen. Naiv betrachtet liegt

es ja nahe, aus historischen Beispielen jeweils auf die weitere Gültigkeit einer damals geschaffenen Institution, eines damals entdeckten Wertes, eines damals eingeführten Verfahrens zu schließen (z.B. "*Menschenrechte' als universal gültige Neuerung der Aufklärung*", "*Gewaltenteilung' als - bleibendes - demokratisches Verfassungsprinzip*"). Das ist - wie triftig auch immer - bloß *traditional*".

Auch kann man schlechte oder gute Erfahrungen von Misserfolg und Erfolg, Unmoral und Moral nach anerkannten Regeln auf künftige ähnliche Fälle zu übertragen (z.B. "*Eine 'Migrantenbewegung' könnte heute für Statusverbesserung und Bürgerrechte so gut sein wie vor 100 Jahren 'Arbeiterbewegung' und 'Frauenbewegung'*", "*Kriege in Afghanistan kann man nach allen historischen Erfahrungen nicht gewinnen.*"). Solche Überlegungen sind sinnvoll, ja unvermeidlich; sie bleiben aber in der Logik der *"Exemplarität"*.

Genau das aber genügt nicht. Man muss lernen, unberechtigte Traditionen zu verweigern und veraltete Regeln auszumustern (z.B. "*Ketzer-, Hexen-, Zigeuner- und Judenverfolgungen: Irgendwann - vor einer großen Muslimjagd - muss der geläufige Mord an den kulturell 'anderen' Minderheiten ein Ende finden!*", "*Schluss mit: 'Wachstum ist Fortschritt.' Wegen der Grenzen des 'Raumschiffs Erde' ist kein ungesteuertes exponentielles Wachstum mehr möglich, sondern Transformation zu Nachhaltigkeit nötig!*"). Die erste Folgerung - gegen eine Tradition - ist weitgehend gelungen, inzwischen gesellschaftlich geltender Konsens (insofern nicht mehr eigentlich *kritisch*); die zweite ist trivial, wird aber überall - bis in die Spitzen der Politik - verweigert: Sie bleibt also *"kritisch"*.

Zusätzlich gilt es wahrzunehmen, dass Geschichte und Gesellschaft sich im 19. und 20. Jahrhundert beschleunigt und radikalisiert geändert haben, dass deshalb Entwicklung (durchaus nicht nur als "Fortschritt" verstanden) ein Haupttrend geworden ist. Mithin muss genau die Art der Änderung der Regeln beachtet werden (*"genetische"* Sinnbildung), damit angemessen reagiert, damit - als Dauer im Wandel - Zukunft menschenfähig und menschenwürdig gestaltet werden kann (z.B. "*'Nation building' war das Thema des 19. Jahrhunderts, 'Europe building' das der weiten Hälfte des 20. - 'Mankind building' muss die Aufgabe des 21. sein.*", "*Staatliche 'Souveränität' war 1648 im Westfälischen Frieden ein Fortschritt; heute kann 'Völkermord' an eigenen Bevölkerungsteilen nicht mehr hingenommen werden: Die 'Interventionspflicht' der Staatengemeinschaft begrenzt jetzt die Souveränität.*").

Auf die inhaltliche Triftigkeit solcher Folgerungen soll es hier so wenig ankommen wie gerade beim Beispiel des Odsun; es geht um die Notwendigkeit der logischen Figur. *Ohne "kritische" und "genetische" Sinnbildung wäre das historische Lernen für politisches Handeln auf vor-moderner Logik stillgestellt, damit halbiert und kastriert.* Das scheint im Geschichtsunterricht allerdings, soweit überhaupt Orientierungen thematisiert - und nicht nur fraglose "Fakten" und fraglose "Deutungen" abgespeichert - werden, so selten nicht zu sein.

2. Methoden, Qualifikationen, Kompetenzen der Historie für Politik

Vorgestellt werden bewusst nur wenige Beispiele. Eine Präsentation des Kompetenzstrukturmodells von "FUER Geschichtsbewusstsein" ist nicht intendiert.

2.1. *Historische Frage-Kompetenzen und Historische Orientierungs-Kompetenzen*

Historie beginnt mit Fragen, nicht mit Daten: "*Papa, warum sind die Österreicher eigentlich keine Deutschen, obwohl sie doch Deutsch sprechen?*" Das kann man bekanntlich nur historisch, durch Erzählungen über Zeitverläufe, beantworten. In unserem Falle sind ereignisgeschichtliche (Napoleon, Bismarck, Pariser Vorortverträge 1919, Hitler, Staatsvertrag 1955) und strukturgeschichtliche Antworten (Römisches Reich deutscher Nation, übernationale Großmacht "Austria", "Deutscher Dualismus", Sprache ungleich Nation, Nationsbildungsprozesse im 19. Jahrhundert) möglich. Solche Fragen zu stellen oder solche Fragen anderer zu verstehen und aufzugreifen, ist politisch höchst wichtig. Das - auch politische - Querdenken fängt mit dem Staunen und Fragen an.

Aber ich möchte Fragen wählen, die uns heute näher liegen: "*Wie weit sitze ich einer DDR-Nostalgie, wieweit einer westdeutschen 'kolonialistischen' Hetze auf?*", "*Worin bestehen eigentlich - nach dem Lissabon-Vertrag - wirklich die berühmten Demokratie-Defizite der EU?*", "*Warum sind Großbritannien und Tschechien aus den EU-Menschenrechtsentscheidungen ausgeschieden?*", "*Was ist in der afghanischen Gesellschaft - aus welchen historischen Bedingungen, Erfahrungen, Entwicklungen heraus - so anders als bei uns? Und was folgt daraus für Bleiben oder Rückzug der Bundeswehr?*"

Jede anstehende politische Entscheidung trägt stets schon vorweg einen schweren Rucksack historischer Voraussetzungen, Erfahrungen (auch belastender) und Einschränkungen (auch bloß behaupteter) mit sich. Das bedeutet keine Kritik, sondern eine - anthropologisch bedingte - Feststellung. Nur in "revolutionären" Zeiten werden viele der Gepäckstücke einfach weggeworfen, manchmal mit glücklichen, manchmal mit fatalen Folgen. Im Normalfall jedoch geht es ohne historische Fragen - und ohne abwägende Einschätzung der Relevanz historischer Fragen anderer - nicht ab.

Neue Ereignisse, Erfahrungen und Krisen lösen Orientierungsbedürfnisse aus. Diese werden mit historischen Geschichten und Erklärungen verarbeitet. Dabei ändern sich - unvermeidlich - Identität und Persönlichkeitsstruktur (wenn auch nicht immer in erfreulicher Richtung). "*Alltagsrassismus in mir selbst?*" Wie kann ich ihn diagnostizieren, wie bekämpfen? "*Französische Revolution: Geburtsstunde von Demokratie und Menschenrechten oder terroristische Diktatur und europäischer Dauerkrieg?*" ("*Und woher kommt der merkwürdige selbstverständliche Stolz der französischen Freunde darauf?*") Gibt es - neben den Hoffnungen und Verheißungen - "Webfehler" und "Irrläufer" schon am Ursprungspunkt der Moderne? "*Menschenrechte' als uni-*

versell gültiges Projekt der Moderne gegen 'Souveränität' und Nichteinmischung der Staaten seit 1648?" Inwieweit kann man die rechtlichen, moralischen, ökonomischen Kosten von Interventionen, z.B. bei Völkermord in "Schurkenstaaten", tragen?

Orientierung bezieht sich per se auf Gegenwart und Zukunft, mithin u.U. auch auf politisches Handeln. In der Beschäftigung mit Geschichte - wenn reflektiert und (selbst-)reflexiv betrieben - werden nach Abwägungen und Kommunikationsprozessen unter Berücksichtigung möglicher Einwände von Gegenparteien Entscheidungen über Tatsachenannahmen, Verlaufs- und Ursachenkonstruktionen und Wertungsalternativen getroffen, was strukturell politischen Entscheidungen nahekommt. Nur dass, und das ist analytisch ein ungemeiner Vorteil, in der Historie jeweils schon bekannt ist, wie es weiter und zu Ende gegangen ist (auch Ausgang und Folgegeschichten werden allerdings nicht einheitlich erzählt und beurteilt).

Was dabei, an den historischen Fällen, vor allem zu verdeutlichen ist, sind die vorhandenen Spielräume der einzelnen und Gruppen, die konkrete Relevanz ihrer Detail-Entscheidungen für Schaden oder Nutzen, Tod oder Leben anderer Menschen. Es geht, wie die Holocaust-Erziehung schon lange betont, um die Einsicht, dass auch in verkrusteten oder verbrecherischen Systemen jede(r) Verantwortung für sein folgenreiches Verhalten trägt: *"It matters!"* Das bedeutet nicht übermäßiges Moralisieren sondern das Einbringen reflexiver Schleifen.

Dass historische Orientierungen und politische Entscheidungen gleitend ineinander übergehen, dürfte - nach den drei Beispielen oben "Alltagsrassismus", "Französische Revolution" und "menschenrechtssichernde Intervention" - unmittelbar einleuchten. Geschichte nicht einfach als tote Daten abzuspeichern (oder zu verweigern und zu vergessen), sondern auf Gegenwart und Lebenswelt zu beziehen, ist also *per se* auch eine politische Kompetenz.

2.2. *Historische Methoden-Kompetenzen (der De-Konstruktion) und Projektmethode als Eigeninitiative und Autonomiegewinn*

Erst die Orientierungen (Gegenwartsbezüge) machen das Salz in der Suppe der Historie aus, obwohl sie - gerade in der Fachwissenschaft - oft nur implizit bleiben, sich im Gesamtaufbau, im Titel, in Vor- und Nachwort, in Nebenbemerkungen, in suggestiven Zuschreibungen verstecken. Folgerungen sind nicht immer eindeutig, gar konsensfähig, sollten aber nicht unbewusst - und dadurch umso wirksamer - bleiben. Also muss man die "De-Konstruktion" historischer Narrationen, ihre kritische Analyse und abwägende Prüfung erlernen (früher sagten wir schlicht - und erheblich enger - "Ideologiekritik").

Welche - oft unausgesprochenen - normativen und theoretischen Voraussetzungen stecken in Geschichtsdarstellungen? Da gibt es *"angesonnene, aufgedrängte Orientierungs-Verpflichtungen, z.B. wachstums-vergötzender, umweltzerstörender Art"*, dazu *"unbedingte Loyalitäts-Hierarchien, z.B. das Festhalten am absoluten Vorrang des Nationalstaats und einer blutmäßig*

verstandenen homogenen Nation", auch "unbewusste Triebdynamik und Projektion, z.B. die fixe Vorstellung vom 'kannibalischen' und vom 'edlen' Wilden".

Historiografie - schon gar in audio-visueller Form als Film und Fernsehen und in visueller Form als Denkmal, Gedenkstätte und Museum - ist auch Literatur und Kunst. Ohne die ästhetische und die politische Dimension von "geschichtlichen Erzählungen" (in Schrift, Bild und Wort) und "historischer Mythenbildung" zu analysieren, kann man kein reflektiertes und balancierendes Geschichtsbewusstsein erwerben, sich nicht kompetent in Geschichtskultur "einschalten" (im doppelten Sinne als Konsument oder Debatten-Teilnehmer). Die so erworbenen politischen Kompetenzen gehen aber weit über das Feld der "Geschichtspolitik" hinaus. Und Geschichtspolitik wird stets betrieben: Man denke an das geplante "Freiheits- und Einheitsdenkmal" (warum eigentlich nicht die bestehende Nikolaikirche in Leipzig??) oder den Umgang mit dem Standort von "Erichs (ehemaligem) Lampenladen".

Ein herausragendes - wenn auch gemessen am gesamten Schulwesen eher seltenes und meist nur von einzelnen und kleinen Gruppen ausgeübt - Beispiel bildet das "Forschende Lernen" im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten. Unabhängig davon gilt: "Forschendes Lernen" ist strukturgleich - fast identisch - mit Gründung und Förderung einer politischen Bürgerinitiative. Themen gibt es wie Sand am Meer: "*Geschichte des Marx-Engels-Denkmales auf unserem Marktplatz*", "*'Wende' oder 'friedliche Revolution' in unserer Stadt?*", "*die Flucht meiner Urgroßmutter aus Ostpreußen und die Integration meiner Großmutter in Westfalen*", "*Zwangsarbeiter(innen) in Rostock*".

Viele - keineswegs alle! - Schüler-Forschungsprojekte werden mit Zeitzeugeninterviews, also mit der berühmten Methode der "Oral History", angelegt. Das ist zugleich sehr aussichtsreich und ein großes Risiko. Denn Zeitzeugen-Erzählungen sind eine besondere - keineswegs herausragend zuverlässige - Quellengattung (nicht umsonst sagt man ironisch: "*Der Zeitzeuge ist der größte Feind des Zeithistorikers*"). In die Geschichten der Zeitzeugen sind immer schon die Erlebnisse, Verschiebungen, Umdeutungen und Verarbeitungen seit den berichteten Ereignissen und Erfahrungen mit eingeflossen. Das kennt man aus anderen "erzählenden Quellen", z.B. Viten oder Memoiren, die eben zugleich schon "historische Darstellungen" sind.

Andererseits sind Zeitzeugen für naive Gemüter, z.B. Jugendliche, zunächst einmal "authentische Wahrheitsbeweise", weil sie ja *dabei waren* und noch - anders als sonstige historische Informanten - lebhaft und personal vor ihren Augen stehen. Es ist - nicht nur technisch, sondern auch mental - gar nicht so einfach, die Berichte von Großeltern, Nachbarn und Lokalrepräsentanten (Pfarrer, Gewerkschaftler, Bürgermeister) prüfend hin und her zu wenden. Das gilt erst recht, wenn es sich um Opfer oder Täter handelt. Unbeschadet dessen ist der Prozess der kritischen und fairen, kommunikations-fundierten Auseinandersetzung mit Informationen und Standpunkten anderer, die auch "*face to face*" verläuft, natürlich eine direkte Vorübung für "po-

litisches Handeln", sei es in Parteien oder in Bürgerinitiativen.

3. Erfahrungen, Fälle, Ermutigungen zu Zivilgesellschaft, Demokratie und Menschenrechten - und Immunisierung gegen deren Verletzung

3.1. Fallstudien als Methode und eine Sechsermatrix für ihre Themen

Negativ- und Positivfälle für drei interdependente Werte und Ziele

Politischer Grundwert	Positive historische Erfahrung	Negative historische Erfahrung
Menschenrechte	z.B. "Sklaverei-Verbote seit 1808"	z.B. "Völkermord an den Armeniern 1915/16"
Demokratie	z.B. "Frauen-Wahlrechtskampf und -Wahlrecht 1919"	z.B. "Gerrymandering in den USA - und vielfach sonst wo"
Zivilgesellschaft/ Zivilcourage	z.B. "Gewerkschaftsbewegung um 1900"	z.B. "Gleichschaltung und Indienstnahme 1933"

Zivilgesellschaft, Demokratie und Menschenrechte gehören eng zusammen, jedenfalls in der Zeitgeschichte. Sie überschneiden sich auch stark, da Grund- und Menschenrechtskataloge in demokratischen Verfassungen zu stehen pflegen (z.B. GG, Art 1-19) und "periodische Wahlen" ein Menschenrecht sind (z.B. UN 1948, Art. 21, Abs. 3). Auch die Vereins-, Gewerkschafts-, Versammlungs- und Pressefreiheit (ohne "Öffentlichkeit" keine Demokratie und keine Menschenrechte!) sind (durch Verfassung und UN-Erklärung) garantiert. Vor allem aber können Demokratie und Menschenrechte niemals ohne teils spontane und teils organisierte Aktivitäten von *Demokraten* und *Menschenrechts-Engagierten* ("soziale Bewegungen", "Bürgerinitiativen", "Demonstrationen") durchgesetzt und auf Dauer gestellt werden. *Zivilgesellschaft heißt auch Zivilengagement und Zivilcourage.*

Auf Dauer können die drei Werte nicht ohne einander bestehen. "Menschenwürde", "Mitbestimmung" und "Eigenaktivität" bedingen sich nämlich gegenseitig. Ebenso klar ist, dass - gerade in jüngster Zeit - alle drei Leitbegriffe in der Alltagspraxis keineswegs gesichert sind. Die Politik-, nicht nur die Parteien-Verdrossenheit großer Teile der Jugend und der Bevölkerung (besonders im Osten) sind ja durch empirische Forschung gut belegt. Wer "Menschenrechte", "Demokratie" und "Zivilgesellschaft" sagt und damit positive Erfahrungen anspricht und Initiativen ermutigt, *was Jugendliche zu ihrer Identitätsbildung unbedingt brauchen*, muss also stets auch Risiken und Gegenbewegungen erwähnen und historisch analysieren. *Negativerfahrungen und Positiverfahrungen erwiesen sich oft als eng verschlungen.*

"Menschenrechte" sind allerdings - wie auch "Demokratie" und "Zivilgesellschaft" ein viel

zu großes und abstraktes Thema, um sie flächendeckend systematisch beizubringen. Die Entfernung von der Lebenswelt junger Leute ist - wenn auch nur scheinbar - viel zu groß. Da hilft nur Konkretion, helfen also nur "Fallstudien", meist historischer, gelegentlich auch politischer Art. Sie bieten eine Menge didaktischer Vorteile.

Vorteile historischer Beispielanalysen ("Fallstudien") zu "Demokratie", "Zivilgesellschaft" und "Menschenrechten"

1	Konkretion (<i>Biografien</i> lebendiger Menschen/Gruppen)
2	Situation (Ernstcharakter relevanter <i>Konflikt-Entscheidungen</i>)
3	Schrittabfolge (Aufweis verhäkelt-komplexer <i>Prozesslogik</i>)
4	Überraschung (Einforderung <i>unerwarteter</i> Konsequenzen)
5	Durchsetzungsstrategie (Organisation politisch-sozialer <i>Bewegungen</i>)
6	Perspektivenwechsel (Stimmen <i>interessiert-argumentierender</i> Gegner)
7	Experimentierfeld (<i>Verflüssigung</i> scheinbarer Sachzwänge)
8	Zukunftsbezug (Stationen <i>offener</i> Entwicklung)

3.2. Einige mögliche Fallstudien zu Zivilgesellschaft, Demokratie und Menschenrechten

Fallstudien zu Erfahrungen mit Zivilgesellschaft und Staats-Instrumentalisierung

Positivbeispiele	Negativbeispiele
"Jugendbewegung vor 1914 und vor 1933"	"Utopien und Wirklichkeit: '1984' oder 'Schöne Neue Welt'?"
"Gewerkschaften in der Arbeiterbewegung vor 1914"	"HJ und BDM - Missbrauchte Staatsjugend"
"1968 und 1989 im Vergleich"	"Brauner Naturschutz?"
"Die Koalition der Ausreisewelle und der Protestbewegung in der DDR 1988/89"	"Verdummung und Einschläferung durch Massenmedien?"

Fallstudien zu Erfahrungen mit Demokratie und Diktatur

Positivbeispiele	Negativbeispiele
"Ratsverfassung statt Stadtherrenrecht"	"Reaktionszeit nach 1848"
"Völkerfrühling 1848"	"Preußischer Verfassungskonflikt vor und nach 1861"
"Reichsverfassungskampagne 1849"	"'Stasi' und 'Gestapo' - (k)ein Vergleich?"

"Schuldemanokratie (Unterricht, Schulleben, Schulumwelt) - Vorschriften und Vorbilder"	"Das System Pilsudsky in Polen zwischen Diktatur und Ausgleichversuch"
--	--

Fallstudien zu Erfahrungen mit Menschenrechten und Menschenrechtsverletzungen

Positivbeispiele	Negativbeispiele
"Suffragetten und Frauenwahlrecht 1918"	"Frauenunterdrückung in der altständischen Gesellschaft um 1750 (und im Islam heute?)"
"Abschaffung der Leibeigenschaft in Mecklenburg" (Wer kennt heute auch nur das Datum?)	"Flucht und Vertreibung aus Schlesien 1945/48 - und das 'NS-Vorbild' Deportationen aus dem Wartheland 1939/40"
"Gewissensfreiheit und Religionsfrieden in der Reformationszeit"	"Völkermord an den Armeniern 1915/16"
"Der Kampf um die Pressefreiheit 1848/49 - und um die Internetfreiheit heute"	"Internierung der japanisch-stämmigen US-Bürger 1942/45"

Natürlich werden gegen das Konzept der "Fallstudien" - trotz seiner prinzipiellen Anerkanntheit spätestens seit Giesecke (1973a/b) - zwei massive, ernstzunehmende und argumentationsbedürftige Einwände erhoben werden:

- Die Jugendlichen hätten nämlich zu wenig Grundkenntnisse bzw. Überblickswissen
- und die Richtlinien und zentralisierten Prüfungen erlaubten ein solches Vorgehen nicht.

So richtig es ist, dass - empirisch erwiesen - Überblickswissen und Grundkenntnisse in Geschichte von den meisten Lernenden *noch niemals erworben worden sind* und - nach Befunden der Lernforschung - auch *nicht vorweg auf Vorrat erworben werden können*, so richtig ist es leider auch, dass Fallstudien scheitern können, weil jegliche Widerlager zu einer Kontextualisierung und zu Vergleichen fehlen. Insgesamt geht es mehr um jeweiliges *Arbeitswissen* im Prozess als um vorherige *Überblickskenntnisse*, aber auch das Arbeitswissen über Hintergründe, das *in, mit und unter der Fallstudie* erworben wird, kostet Zeit und Kraft, die erfahrungsgemäß nur investiert werden, wenn die Lernenden *Feuer gefangen* haben.

Viele Richtlinien enthalten kanonische Themen, zu denen so gut wie nichts Nachhaltiges gelernt wird. 80 bis 90% des kurzfristig Erworbenen gehen bei "sinnlosem Silbenmaterial" in wenigen Monaten wieder verloren, so weiß man aus "Ebbinghaus' Vergessenskurve" seit etwa 1900. Für viele Lernende sind die meisten historischen "Fakten" und konventionellen "Deutungen" solche "sinnlose Silben" (eine andere, hier nicht zu erörternde Frage ist allerdings, inwieweit doch eine gewisse passive Ansprechbarkeit auf den konventionellen Stoffkanon - statt seiner aktiven Beherrschung - erworben wird). Die modernen Richtlinien enthalten aber auch - nicht nur in den Präambeln - viele Forderungen nach Zusammenhängen, Einsichten, Kompeten-

zen und Nachhaltigkeit. Auch darauf kann man sich berufen.

Zudem hat die KMK selbst - mit Zustimmung aller 16 deutschen Kulturminister - noch 2008 einen Beschluss "*Stärkung der Demokratieerziehung*" gefasst, der sich mit guten Gründen in der Richtung dieses Vortrags auslegen lässt. Die Fälle wird man - pragmatisch verfahren, beamtenmäßig korrekt, gewissenkonform, aber keineswegs sich verbiegender - vielleicht oft, auch wenn die Beispiele dann nur einigermaßen, jedoch nicht optimal passen, aus den jeweiligen Richtlinien wählen müssen.

Vorstehend sind bewusst auch bisher *curriculumferne* Exempel gewählt worden, um zu zeigen, wie sich der *Bestand an besonders geeigneten Fällen* weiterentwickeln kann, wenn man "Menschenrechte", "Demokratie" und "Zivilgesellschaft" als Leitlinie, als normativen Horizont, ernst nimmt. Die Auswahl der - zu Themen zugespitzten - Inhalte ist natürlich ausgesprochen wichtig und keineswegs beliebig. Wenn es aber um Kompetenzen und Konzepte (oder Kategorien) geht, kann man zugleich sehr flexibel verfahren. Viele Themen sind - als äquivalent - unter regulativen Klauseln austauschbar.

Für Fallstudien sind allerdings nicht nur die Fächer Geschichte und Politik zuständig. Mindestens Religion, Ethik, Deutsch und Kunst kommen fast ebenso in Frage. Sie sind zudem vielleicht freier: Wo der literarische Kanon sich definitiv verabschiedet hat, wird für Ganzschriftenlektüre (z.B. von utopischen Romanen oder historischen Dokumentarstücken) Platz, die offenkundig Fallstudiencharakter tragen. Der Gedanke ist nicht ganz neu: Man denke an die Beliebtheit von Max Frischs "*Andorra*" und Wolfdietrich Schnurres "*Als Vaters Bart noch rot war*" (darin z.B. "*Jenö war mein Freund*"). Aber es wäre wünschenswert, die Logik der Gegenwartsanwendungen (also Rüsens "Sinnbildungsmuster") auch dort ausdrücklich zu thematisieren.

4. Praxis: Von Verfehlung, Entmutigung, Entfremdung zur "Mündigkeit" durch Nutzung des eigenen Verstandes im Umgang mit Geschichte

4.1. Entfremdetes Geschichtslernen

Entfremdetes Geschichtslernen ist - nach unseren quantitativen und qualitativen empirischen Studien - leider häufige Praxis im GU und verstärkt die Entfremdung von Politik, die als Partei- und Wahlverdrossenheit überall zu besichtigen ist. Als Beispiel braucht man nur den unsäglichen "*Einbürgerungstest*" (vgl. Frankfurter Rundschau 3.9.2008) mit den zahlreichen reinen Datenfragen zu nennen. Eindrucksvoll sind für mich auch Hauptschul-Klassenarbeiten über die Nachkriegszeit, die von meist türkischen Einwanderern das Aufschreiben der Namen und Amtszeiten der bisherigen "*Bundespräsidenten*" sowie die Erörterung der "*vier große W.*" ("*Währungsreform*", "*Wiederaufbau*", "*Wirtschaftswunder*", "*Westintegration*") verlangt. Das ist - gerade für die Betroffenen, übrigens auch "kerndeutsche" Unterschichten - sehr sinnentleert (statt sinnbildend), sehr entfremdet (statt einbürgernd).

Und das gilt zugleich mit: "*Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt, es noch einmal zu erleben*". Der NS kann durchaus - wenn auch nicht nur - als Vorgang historischen Fehllernens verstanden werden: Ohne die unverarbeitete, ja uneingestandene Niederlage im Ersten Weltkrieg wäre er, der zugleich wie so oft in früheren Jahrhunderten eine klassische "*Heilerwartungsbewegung*" (heute auch "*Cargo-Kult*" genannt) gewesen ist, vermutlich nie an die Macht gekommen. Dabei spielte das *deutsche Gekränkt- und Beleidigtsein* - um nicht zu sagen die *Scham* - sicherlich eine vergleichbar große Rolle wie die tatsächlich entstandene weltkriegsbedingte Not, das nackte materielle Elend, das als schuldhaft den Siegern und den Juden projektiv angelastet und durch den NS mitleidslos "*gerächt*" wurde. Den Neofaschismus kann man als Wiederholung eben dieses historischen Fehllernens ansehen.

Man kann nicht "nicht-historisch" leben oder lernen. Es handelt sich um eine anthropologische Grund-Bedingung menschlichen Lebens, sich auf Vergangenheit und Zukunft zwingend beziehen zu müssen: Das macht jedes Identitäts-Modell rasch deutlich. Wir wollen persönlich - wie als Kollektiv - als dieselben kenntlich sein und uns darstellen, obwohl wir uns ununterbrochen ändern. Weder ich habe noch dieselben Züge wie vor dreißig Jahren - noch meine Stadt Hamburg. Nur als "*Dauer im Wandel*" und "*Kontinuität in Transformation*" bleiben wir wir selbst. Identität hat mithin eine historische, ja eine narrative Struktur - und ist ganz und gar nichts ein für alle Mal Starres und Fixiertes (was leider manche Politikwissenschaftler und Politiker nicht wissen).

Aber das, die anthropologische Unvermeidbarkeit von Historizität, kann sehr verschieden, sehr minimalistisch und rudimentär (basal, a-konventionell) einerseits, sehr reflektiert und (selbst-)reflexiv andererseits (elaboriert, trans-konventionell) geschehen bzw. behandelt werden. Wie erwähnt, sagt die Feststellung der Unmöglichkeit der A-Historizität noch nichts Detailliertes über Art und Intensität der Historizität: Sehr rudimentäre Praxis des "historischen Orientierung" ist sehr wohl denkbar, gar häufig. Schicksals- und Herrschafts-Ergebenheit, Stillstellung und Wegducken sind ausgesprochen häufig, gerade auch im Umgang mit Geschichte: "*Geschichte hat mit meinem Leben überhaupt nicht zu tun*", "*Geschichte kann mit mir nichts zu tun haben*" - solche Worte habe ich in Interviews mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nicht selten gehört.

Man darf sich keine Illusionen machen, dass große Bevölkerungskreise in der alt-ständischen Gesellschaft vor 1789 - wie in der modernen "sekundären Oralität" - weitgehend *geschichtslos, historiefrei* (im Sinne der "kulturellen Überlieferungen" der Eliten) lebten. Vielleicht hat es in der Vormoderne ein gewisses Verständnis in der Sklavensprache als Untergrundphänomen gegeben, und das auch über Historie. Die zahlreichen Heilerwartungsbewegungen ("Cargokulte") überall auf der Welt jedenfalls sprechen dafür. Auch den Nationalsozialismus kann man mit guten Gründen so interpretieren.

Anders stand es mit der Übernahme der Eliten-Interpretationen der Vergangenheit. Da gab es - zwecks Intensivierung und Ritualisierung - nur das zyklische Kirchenjahr der "*Heilsgeschichte und Heiligengeschichte*"; auch das wurde in die quasi-religiösen Massenpraktiken der "totalitären" Systeme übernommen: jedes Jahr kannte ritualisierte Feiertage mit vorgeschriebener Begeisterung, die allenfalls durch die damit verbundenen Volksfeste und Urlaubstage realisiert werden konnte. Das allerdings hat noch nichts mit Mündigkeit zu tun, im Gegenteil: es diente zwar der Versicherung und Beruhigung, auch dem Trost, aber - in den Kirchen wie in Hitlerismus und Stalinismus - auch der Unmündigkeit.

4.2. Schlussbemerkung mit Kant-Zitaten

Die berühmten Sätze Kants aus "*Was ist Aufklärung?*" (1784) sollen auch für das Geschichtslernen (und Politiklernen!) gelten. Ja, sie sollen deren "*Erster Hauptsatz*" sein:

"Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. *Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen*" (Kant 1967, 55)

Natürlich wird es Zweifel geben, ob ein gegenwartsbezogenes, nämlich für Krisen orientierendes, Geschichtslernen (*ein anderes gibt es nicht und gab es nie!*) - auch nur teilweise - auf "Menschenrechte" ausgerichtet werden kann. Heutige Kritiker sind da meist ängstlich und konservativ. Immanuel Kant war 1784 (vor weit über 200 Jahren) in seiner "*Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*" wesentlich mutiger und progressiver:

"Überdem muß die sonst rühmliche Umständlichkeit, mit der man jetzt die Geschichte seiner Zeit abfaßt, doch einen jeden natürlicher Weise auf die Bedenklichkeit bringen: wie es unsere späten Nachkommen anfangen werden, die Last der Geschichte, die wir ihnen nach einigen Jahrhunderten hinterlassen möchten, zu fassen. Ohne Zweifel werden sie die der ältesten Zeit, von der ihnen die Urkunden längst erloschen sein dürften, nur aus dem Gesichtspunkte dessen, was sie interessiert, nämlich desjenigen, was Völker und Regierungen in weltbürgerlicher Absicht geleistet und geschadet haben, schätzen. Hierauf aber Rücksicht zu nehmen, imgleichen auf die Ehrbegierde der Staatsoberhäupter so wohl, als ihrer Diener, um sie auf das einzige Mittel zu richten, das ihr rühmliches Andenken auf die späteste Zeit bringen kann: das kann noch überdem einen kleinen Bewegungsgrund zum Versuche einer solchen philosophischen Geschichte abgeben." (Kant 1967, 53f.)

Was aber sind "*weltbürgerliche Absicht*" - und "*rühmliches Andenken*" daran - anderes als "Menschenrechtsentwicklung"? Der Königsberger Philosoph, der der Menschheit u.a. angekündigt hat, sie werde - aus technologischen Gründen - künftig einmal nur die Wahl zwischen Frieden-Halten (Weltbürgertum) oder Gattungs-Untergang (kollektivem Selbstmord) haben, hat - wohl als erster überhaupt - nicht nur die Denk-Notwendigkeit des Menschenrechtsprozesses, sondern auch das Erfordernis einer menschenrechtlich orientierten Welthistorie - und didaktisch überlegter Menschenrechtsbildung - erkannt.

Mit dieser frühen Einsicht und mutigen Entscheidung Kants entfällt auch der mögliche Einwand, die Historie (in der Schule und anderswo) dürfe nicht unter die Fremdbestimmung einer

von außen kommenden Wertung, hier der "*Menschenrechte*", gestellt werden. Eine voraussetzungslose Historie - ohne Selektionskriterium, Perspektive und Erkenntnisinteresse - hat es noch niemals gegeben. Rüsen (z.B. 1983, 29) spricht hier von "*leitenden Hinsichten*", die man sich und anderen allerdings möglichst weitgehend bewusst machen sollte. Nur werden in der Historiografiegeschichte die jeweils gegenwärtigen Bedürfnisse (sei es von Religionsgemeinschaft, Dynastie oder Nationalstaat) oft für die *Natur der Geschichte* selbst ausgegeben.

Heute benötigen wir mit gutem Grund "*Menschenrechtsgeschichte als Zivilreligion*" (vgl. v. Borries 2001, 2000/2004), was "Demokratie- und Zivilgesellschafts-Geschichte" einschließt. Und wir sollten das auch offen und selbstkritisch vertreten. Wir haben keinen Grund, mutloser zu sein als Kant vor reichlich 200 Jahren. Höchstens sind inzwischen die moralischen und materiellen Kosten genauer sichtbar, die uns drohen, wenn wir die deutlich erkannte Aufgabe aus Bequemlichkeit oder Apathie nicht wahrnehmen.

Erwähnte Literatur

Borries, Bodo v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie; Stuttgart (Klett) 1988.

Borries, Bodo v.: Imaginierte Geschichte. Die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien; Köln (Böhlau) 1996 (= Beiträge zur Geschichtskultur 11).

Borries, Bodo v.: Zwischen "Wurzelsuche" und "Verunsicherung". Geschichtslernen für Mehrheit und Minderheiten unter interkulturellen Bedingungen, in: Nembach, Ulrich u.a. (Hrsg.): *Informationes Theologiae Europae*. Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie, 9. Jg. 2000; Frankfurt/M. etc. (Peter Lang) 2000, 199-222. Wiederabdruck in: Borries, Bodo v.: *Lebendiges Geschichtslernen*. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage; Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2004, 2. Aufl. 2006, 3. Aufl. 2009, 425-452 (= Forum Historisches Lernen).

Borries, Bodo v.: Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen - Ja sicher, aber wie?, in: Körber, Andreas (Hrsg.): *Interkulturelles Geschichtslernen*. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung; Münster/New York/München/Berlin (Waxmann) 2001, 73-96. Leicht gekürzter Wiederabdruck in: *Gesch. in Wiss. und Unt.* 52. Jg. 2001, 305-324.

Borries, Bodo v.: Wissenschaftsorientierung. Geschichtslernen in der "Wissensgesellschaft", in: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*; Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2004, 30-48.

Frankfurter Rundschau: Wie deutsch sind Sie, 3.9.2008, 25-32.

Giesecke, Hermann: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe; München (Juventa) 1973.(a)

Giesecke, Hermann: Methodik des politischen Unterrichts; München (Juventa) 1973.(b)

Jeismann, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Kosthorst, Erich (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik - Forschung - Theorie*; Göttingen (Vandenhoeck) 1977, 9-33.

Jeismann, Karl-Ernst: "Geschichtsbewußtsein" als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts, in: Niemetz, Gerold (Hrsg.): *Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik*; Stuttgart (Metzler) 1990, 44-78.

Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung?; Göttingen (Vandenhoeck) 1967.

Körber, Andreas, **Schreiber**, Waltraud und **Schöner**, Alexander (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens*. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik; Neuried (ars una) 2007 (= Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung, Bd. 2).

Rüsen, Jörn: Historik und Didaktik. Ort und Funktion der Geschichtstheorie im Zusammenhang von Geschichtsforschung und historischer Bildung, in: Kosthorst, Erich (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik - Forschung - Theorie*; Göttingen (Vandenhoeck) 1977, 48-64.

Rüsen, Jörn: *Historische Vernunft*. Grundzüge einer Historik I; Göttingen (Vandenhoeck) 1983.

Rüsen, Jörn: *Historisches Lernen*. Grundlagen und Paradigmen; Köln (Böhlau) 1994.

Rüsen, Jörn: *Historische Sinnbildung durch Erzählen*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 18. Jg. 1996, 501-543.

Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewußtsein durch Geschichtsunterricht fördern - ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 1. Jg. (Jahresband) 2002, 18-43.

Schreiber, Waltraud (Moderat.): FUER Geschichtsbewusstsein. Ein internationales geschichtsdidaktisches Forschungsprojekt zum Geschichtsunterricht (= Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2. Jg. 2003, Jahresband).

Schreiber, Waltraud, **Körber**, Andreas, **Borries**, Bodo v., **Krammer**, Reinhard, **Leutner-Ramme**, Sibylla, **Mebus**, Sylvia, **Schöner**, Alexander und **Ziegler**, Béatrice: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell; Neuriel (ars una) 2006 (= Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung, Bd. 1).

Schulz-Hageleit, Peter: Was lehrt uns die Geschichte?; Pfaffenweiler (Centaurus) 1989.