

Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge

Vierzehn Thesen über zukünftige Aufgaben der Geschichtsdidaktik von [Prof. Dr. Peter Schulz-Hageleit \[1\]](#)

- 1.** Sowohl das vorige Jahrhundert mit seinen zwei Weltkriegen und den genozidalen Verbrechen als auch die Gegenwart mit ihren massiven Gefährdungen der Weltgesellschaft (Terrorismus, Einschränkung demokratischer Rechte, wachsende Atomkriegsgefahr) geben Anlass, mit Sorge in die Zukunft zu sehen. Zukunftssorge, wenn sie denn gedacht und gefühlt wird, ist keine neue geschichtsdidaktische "Kategorie", sondern eine das Kategoriengefüge (bestehend aus Dimensionen wie Zeit, Veränderung, Kausalität, Macht/Herrschaft u. a. m.) gleichsam grundierende ethisch-emotionale Formkraft, die nach dem Zweiten Weltkrieg existenzphilosophisch bewusst gemacht und eingefordert wurde (Heidegger, Jaspers). Ein von Zukunftssorge inspiriertes Geschichtsbewusstsein artikuliert sich eher in der inneren Haltung von Lehrenden, die sich der Humanisierung von Schule und Gesellschaft verpflichtet fühlen, als in leistungsmäßig fixierten Schüler-Lernzielen, die zwischen den Eckpunkten „richtig“ oder „falsch“ vermessen und dementsprechend benotet werden. Der Fluchtpunkt eines so inspirierten didaktischen Denkens und Handelns ist Europa als neue Zivilmacht, die aus Geschichte gelernt hat und dementsprechend Geschichte zu vermitteln sucht.
- 2.** Inhaltlich ist ein Geschichtsbewusstsein der Zukunftssorge weniger an der nationalen Chronologie interessiert als am Weltkulturerbe ([UNESCO](#)), das zu bewahren ist, sowie an den Ergebnissen der [Historischen Friedensforschung](#), die Krieg nicht moralisierend aburteilt, sondern die Chancen des Friedens im jeweiligen historischen Zusammenhang zu ergründen sucht ([Jahrbücher](#)).
- 3.** Methodisch orientiert sich ein Geschichtsbewusstsein der Zukunftssorge an jenen Unterrichts- und Arbeitsformen, die Selbstvertrauen, Kommunikationskompetenz und Lebenslust der Lernenden stärken (Erkundungen und Exkursionen, szenische Gestaltungen und Projekte, direkte Begegnungen u. a. mit Zeitzeugen). Wenn Humanität und Menschenrechte Leitideen des Unterrichts sind, darf der Unterricht selbst nicht autoritär strukturiert sein und männlich-einseitige Dominanzen favorisieren.
- 4.** Es sind beträchtliche personelle und finanzielle Ressourcen für die Erfassung des Geschichtsbewusstseins als Konstrukt aufgewandt worden. Dagegen fanden Orientierungen an einer Idee, die oft auch als Utopie oder Vision thematisiert wird (vgl. z. B. Mitscherlich, Idee des Friedens), nur geringe oder zeitlich begrenzte Unterstützung. Dieses Ungleichgewicht wurde mit dem Untergang des Ostblocks noch verstärkt, da nun auch die Idee einer sozialistischen gerechten Weltgesellschaft mit großer Rechthabegeste ad acta gelegt werden konnte. (Dass diese Idee politisch-praktisch im Ostblock pervertiert und in ihr Gegenteil verkehrt wurde, wird damit nicht übersehen, im Gegenteil!)
- 5.** Geschichtsbewusstsein als Konstrukt kann immer weiter formal (und folgenlos) ausdifferenziert werden. Die Ausdifferenzierungen nehmen der Geschichtsdidaktik ihren immerhin möglichen politisch emanzipatorischen Elan, der sich geradezu aufdrängen würde, wenn die Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht nur formal beschworen, sondern an bestimmten Themen festgemacht (z.B. Reichtum - Armut, Menschenrechte - Entrechtung der Menschen) und inhaltlich vom Präteritum bis zum Futur durchkonjugiert wird.
- 6.** Das emphatische Festhalten am Geschichtsbewusstsein als „zentraler Kategorie“ der Geschichtsdidaktik dokumentiert ein generationstypisches Verlangen nach Klärung und Stabilisierung unseres Verhältnisses zur Geschichte, die schuldhaft von uns Deutschen in Abgrund und Chaos gelenkt wurde. Die kommenden Generationen müssten sich aus dieser Verklammerung lösen, aber nicht durch das Zelebrieren einer neuen Unschuld und Normalität, sondern durch die Mitsprache einer Zukunftssorge, die einerseits der Welt als Ganzem, andererseits den uns anvertrauten Lernenden gilt und sowohl bei curricular-inhaltlichen als auch methodisch-kommunikativen Entscheidungen zum Tragen kommt.

7. Geschichte ist (neben unendlich viel anderem) die Geschichte von Verdrängungen, die nicht nur geschichtswissenschaftlich-retrospektiv aufzuheben sind (Beispiel: Die durch Fritz Fischers „Griff nach der Weltmacht“ erst in den sechziger Jahren durchbrochene Verdrängung der Schuld Deutschlands am Ersten Weltkrieg), sondern auch strukturell-aktuell in Erwägung gezogen werden sollten. Geschichtsbewusstsein ohne Sinn für Unbewusstheiten (Unterschwelliges, Unausgesprochenes, Verdrängungen), die auf dieses Bewusstsein einwirken, ist in Gefahr, sich in scholastisch-vordergründigen Profilierungen zu verlieren.

8. Im Unterschied zu den Geschichtswissenschaften, die sich sehr spät (42. Historikertag, 1998: zu spät, doch spät ist besser als gar nicht) mit der eigenen NS-Vergangenheit beschäftigt haben, tut die Geschichtsdidaktik nach wie vor so, als wenn es nichts aufzuarbeiten gäbe. Dabei ist schon die Entstehung der Theorie des Geschichtsbewusstseins deutlich durch die NS-Zeit affiziert. In seinem bis heute als wegweisend anerkannten Aufsatz von 1980 hat sich Karl-Ernst Jeismann bei der Auslegung des Geschichtsbewusstseins als „zentraler Kategorie der Geschichtsdidaktik“ nachdrücklich und ohne Einschränkungen auf Theodor Schieder berufen, der - wie wir heute wissen (Aly 1997, Haar 2001) - als Historiker und Akteur tief in den Nationalsozialismus verstrickt war, ohne nach dem Krieg jedoch jemals darüber gesprochen zu haben, auch nicht im engeren Kreis der Familie oder nächsten Vertrauten. Der Nationalsozialismus als brisantester Inhaltsbereich des Geschichtsbewusstseins verschwand so transgenerationell gleichsam hinter einer Milchglasscheibe - zum Schaden einer weiteren diskursiven Durchdringung des in der Tat unverzichtbaren Leitbegriffs.

9. Die Ausblendungen haben als Formprinzip bedenkliche Spuren gezeitigt; denn es gibt in der gegenwärtigen Geschichtsdidaktik faktisch keine wissenschaftlichen Kontroversen oder inhaltlichen Auseinandersetzungen mehr. Man lehrt im Stil der Verkündung und zitiert am liebsten die eigenen Publikationen. Was nicht ins eigene Konzept passt, wird erst gar nicht zur Kenntnis genommen. So entsteht das illusorische Bild einer methodologisch-konzeptionellen Einigkeit, das von den nächsten Generationen in Frage zu stellen und durch konkurrierende Ansätze pluralistisch zu ersetzen ist.

10. Geschichtsunterricht ist kein Anhängsel der Geschichtswissenschaft. Die ästhetisch-künstlerische Aneignung von Geschichte ist, didaktisch gesehen, der wissenschaftlich fundierten Aneignung von Geschichte gleichwertig zur Seite zu stellen.

11. Was bisher als historische oder historisch-politische „Weltkunde“ präsentiert wurde, beschränkte sich auf deutsche Geschichte mit einigen Abstechern ins Europäische. Diese Einschränkung ist zu überwinden, indem einerseits die Perspektive konsequent ausgeweitet wird (Popp), andererseits aber auch auf die existenziellen Belange der Lernenden im Spiegel historischer Inhalte zu fokussieren ist, was konzeptuell auf eine „Historische Lebenskunde“ hinausläuft (Schulz-Hageleit). Die „Idee“ einer historischen Lebenskunde ist nicht neu (Nietzsche). Die weiterführende Beschäftigung mit dieser Idee ist nach den apokalyptischen Erfahrungen der Vergangenheit und den bedrohlichen Szenarios der Gegenwart ein Gebot der Stunde.

12. Die Forderung nach einer Historischen Lebenskunde im Bezugsrahmen übergreifender Orientierungen ist auch eine Antwort auf das Vakuum, das die „großen Erzählungen“ („master narratives“, Erzählung einer Nation, eines Herrscherhauses usw.) hinterlassen haben. Sie sind fragwürdig geworden. Wer oder was kann heute als Subjekt der Geschichte angesehen werden? Die didaktische Antwort lautet: Schülerinnen und Schüler sollen im Laufe der Jahre lernen, sich selbst als Handelnde im historisch-politischen Kontext zu begreifen, und dabei Ausschau halten nach (historisch gewachsenen) Initiativen und Trends, die der Unterstützung wert sind. Sie lernen gleichzeitig, sich von anderen Initiativen und Trends abzugrenzen. Die Nation bleibt ein seiner emphatischen Überhöhung entkleideter Organisationszusammenhang, der auch kollektive Interessen vertritt, aber deswegen nicht zu verabsolutieren ist. Auch die Europäische Union ist in dieser Hinsicht kritisch zu bewerten.

13. Geschichtsdidaktik im engeren Sinn ist eine Berufswissenschaft, die am besten in universitären Zentralinstituten für Lehrerbildung aufgehoben ist. Dort ist die Kooperation zwischen verschiedenen Kompetenzen, die bisher getrennt voneinander arbeiteten (u. a. in der so genannten ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung, zukünftig auch noch zwischen Bachelor und Master) institutionalisiert. Dort werden nicht nur Wissen und Wissenschaften, sondern auch die für den Lehrerberuf notwendigen Fertigkeiten (skills) vermittelt, u. U. in enger Kooperation mit den Fachhochschulen. Dort sind

Geschichtsdidaktiker Lehrende, aber auch Lernende in täglich direkter Kommunikation. Sie bringen die Praxis auf den Begriff und stellen den Begriff in der Praxis zur Disposition. Geschichtsdidaktik im weiteren Sinn, u. a. also als transgenerationelles Lernen aus und durch Geschichte, ist Sache der Zivilgesellschaft insgesamt, der Bürgerinnen und Bürger in unterschiedlichen Berufen, der Politik, der Philosophie und in dieser Weite nicht an einer bestimmten Stelle zu institutionalisieren.

14. In der direkten Kommunikation des Alltags wird es möglich sein, den allen wissenschaftlichen Ansprüchen vorgeordneten weltanschaulich-persönlichen Standpunkt, die emotional-kognitive Einstellung gegenüber dem Leben, den Lernenden und der Geschichte, ins Spiel zu bringen. Das ist insofern sachdienlich, als lebensgeschichtliche Erfahrungen und Bildungsprozesse (einschließlich aller Verdrängungen, Konflikte, Ängste, Hoffnungen usw.) unausweichlich in die Theoriebildung eingehen und hier in dem Maße wildwüchsigen Einfluss ausüben, wie sie der Kommunikation entzogen bleiben. (Kommunikation ist kein Rechthaben und Überzeugenwollen, sondern so etwas wie „liebender Kampf“ [Jaspers]. Die weltanschauliche Grundlage der hier vorgetragenen Thesen lässt sich als humanistisch-existenziell zusammenfassen.)

Literaturhinweise

[Aly, Götz: Macht, Geist, Wahn. Kontinuitäten deutschen Denkens \(hier über "willige Historiker" S. 153 -183\). Frankfurt a. M. 1997 \(inzwischen 2. Aufl. 1999\).](#)

Heidegger, Martin: Über den Humanismus. Frankfurt a. M. 2000, 10. Auflage (ursprüngliche Fassung als Brief, den Heidegger 1946 an den Franzosen Jean Beaufret geschrieben hatte).

Fischer, Fritz: Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914/18. Düsseldorf 1984.

Haar, Ingo: Die Genesis der „Endlösung“ aus dem Geiste der Wissenschaften. Volksgeschichte und Bevölkerungspolitik im Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 1/2001, S. 13-31.

[Jahrbücher zur Historischen Friedensforschung, einzusehen im Internet über die \(seit 1984 bestehende\) „Arbeitsgemeinschaft Historische Friedensforschung“ \(AFB\).](#)

Jaspers, Karl: Über Bedingungen und Möglichkeiten eines neuen Humanismus. Drei Vorträge. Stuttgart 1962 (Erstdruck des Titel-Vortrages 1949).

Jaspers, Karl: Von der Wahrheit, 4. Aufl., München 1991.

[Jeismann, Karl-Ernst: „Geschichtsbewusstsein“. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: Hans Süßmuth \(Hrsg.\), „Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn 1980, S. 179-222.](#)

[Mitscherlich, Alexander: Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität. Vier Versuche. Frankfurt a. M. 1982 \(inzwischen 18. Auflage.](#)

[Nietzsche, Friedrich: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben \(1873\). Stuttgart 1986.](#)

Popp, Susanne: Geschichtsunterricht jenseits der Nationalhistorie? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2002, S. 100-122.

[Schulz-Hageleit, Peter: Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs. Herbolzheim 2004.](#)

Anmerkungen

[1] Diese vierzehn Thesen sind erstmals erschienen in: GWU 01/06, S. 38-41, sowie auf der Internetseite www.geschichte-erforschen.de - online-Magazin für Geschichte in Wissenschaft und Unterricht.