



Geschichtsunterricht - Wozu?

Eine Erinnerung ans Nächstliegende

von GERHARD MEINCK, Hagen

INHALT - Vorwort - Einleitung: Die Ausgangsfrage - A. Konstitutive Merkmale des historischen Berichtes - I. Der Bericht als sprachliche Wiedergabe eines offenen Gefüges sinnorientierter Handlungen und Hervorbringungen - II. Der diachronisch geordnete Bericht als Wiedergabe geschichtlicher Prozesse - a) Die Menschen in der Abfolge historischer Bedingungen - b) Historische Bedingungen und Bedingungen historischer Prozesse - die Aufnahme von Einsichten nicht-historischer Wissenschaften in den Bericht - III. Der Bericht als synchrone Betrachtung simultaner Momente - das Verhältnis zwischen dieser Betrachtung und diachronischer im Bericht - IV. Der Bericht als Aussage über die Bedeutung historischer Momente - B. Historisches Verständnis in der Schule - Vorbemerkung - I. Das Sinnverständnis - II. Das Verständnis von Prozessen - III. Das Verständnis von Strukturen - IV. Das Verständnis von Bedeutungen - V. Die Begriffsbildung - Schlußbemerkung - C. Pädagogischer Sinn von Geschichtsunterricht - Vorbemerkung - I. Historische Bildung als politische Erziehung - a) Orientierung an der Vergangenheit als Voraussetzung zukunftsbezogenen rationalen Handelns - b) Historische Bildung als Palliativ politischer Radikalität - II. Historische Bildung als Beitrag zu Verselbständigung und Enkulturation - a) Orientierung an der Vergangenheit als Korrektiv eigener Wertvorstellungen - b) Selbstvergewisserung durch Kenntnisnahme und Verständnis von Geschichte - c) Historisches Denken als Voraussetzung des Verständnisses von Kunst - D. Konsequenzen - Vorbemerkung - I. Thematisierung - II. Reduktion - III. Wechsel der Betrachtungsweisen

Vorwort

An historischen Darstellungen, die ein Laie verstehen könnte, fehlt es nun wirklich nicht. Wir meinen damit nicht bloß die Unmenge sogenannter „Sachbücher“, sondern vor allem die lange Reihe gut lesbarer wissenschaftlicher Werke. Man darf auch nicht behaupten, das Publikum unserer Tage sei an Geschichte nicht interessiert. Viel zu groß sind dafür der Zulauf zu historischen Museen und Ausstellungen und der Besichtigungsdrang von Touristen. Nichtsdestoweniger bemerken wir weiterhin eine barbarische Unkenntnis von Geschichte, verbunden mit der Unfähigkeit, in historischen Zusammenhängen zu denken. Die Gründe dafür aufzusuchen, ist nicht unsere Sache. Auch liegt es uns fern, das historische Verständnis früherer Generationen dem Mangel unserer Zeitgenossen daran lobend entgegenzuhalten oder für letzteren allein die Schule haftbar zu machen. Doch fordert er sie zu Gedanken über die Wirksamkeit ihres Geschichtsunterrichts auf, zu einem Nachdenken, das freilich ohnehin eine ihrer anhaltenden Aufgaben ist. Mit der vorliegenden Schrift leiste ich dazu aus der Sicht eines Lehrers der gymnasialen Oberstufe meinen Beitrag. Er läuft nicht auf eine neue Didaktik des Geschichtsunterrichts hinaus, wohl aber auf

eine Erinnerung an seine Hauptanliegen, die allerdings ihre didaktischen Konsequenzen hat.

Einleitung: Die Ausgangsfrage

Geschichte kann im Unterricht niemals als sie selbst da sein. Das unterscheidet sie von vielen Gegenständen anderer Fächer¹. Alles Sprachliche ist, indem es zur Sprache gebracht wird, im Unterricht als das gegenwärtig, was es ist: das lyrische Gedicht ebenso wie der Ablativ in seinen vielfältigen Funktionen. Dasselbe gilt weiterhin auch für Gegenstände der Naturwissenschaften, für botanisierte Pflanzen etwa oder Infusionstierchen, die von Schülerinnen und Schülern durchs Mikroskop betrachtet werden. Anderes läßt sich in Exempeln präsentieren: Steine vertreten Gesteine, Präparate manche Tiere und Pflanzen; Filme bilden Wirklichkeit ab. Noch anderes kann immerhin in seinen Wirkungen als gegenwärtig sinnlich wahrgenommen werden, etwa die Elektrizität. Die Gegenstände der Mathematik schließlich sind uns in innerer Anschauung gegeben.

Aber mag Sokrates eben deshalb aus dem der Geometrie ganz unkundigen Sklaven des Menon das Größenverhältnis zwischen der Fläche eines beliebigen Quadrates und der desjenigen über seiner Diagonale herausgefragt haben, so wäre er doch außerstande geblieben, einem Unwissenden zutreffende Angaben über Solons Seisachtheia zu entlocken. Und daß vergangene Gegenwarten niemals mehr in unsere Zeit hineingeholt werden können, versteht sich von selbst: Ernst Jüngers Luminar und H. G. Wells' Zeitmaschine bleiben nun einmal literarische Fiktionen. Auch die Gegenwart ihrer Wirkungen macht uns Geschichte nicht gegenwärtig, sie ist für Empirie unzugänglich². Manche Überreste, die sie hinterlassen hat, kann der Lehrer zwar zu ihrer partiellen Veranschaulichung ausnutzen, sie selbst aber kann er seinen Schülern und Schülerinnen nicht vorweisen.

Kurzum: Während dem Unterrichte, der etwas anderes als Geschichte zum Gegenstand hat, die Möglichkeit innewohnt, eben diesen Gegenstand selbst zur Erscheinung zu bringen³, bleibt das für Unterricht, der Geschichte behandelt, ganz

¹ Hier wie auch sonst verwenden wir den Begriff „Gegenstand“ im Sinne der Sprachanalyse, also ohne Anklang an eine bestimmte Ontologie, vgl. SEIFFERT, Helmut, Einführung in die Wissenschaftstheorie 1, München ⁴1971, S. 21ff.; siehe ferner GADAMER, Hans-Georg, Wahrheit und Methode - Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Gesammelte Werke Bd. 1, Tübingen ⁵1986, S. 289 f.

² Vgl. GADAMER wie Anm. 1, S. 220.

³ Die Frage, wie es in dieser Hinsicht um Fächer wie „Religion“ oder „Philosophie“ stehe, lassen wir hier außer Betracht.

ausgeschlossen. Sogar wenn letzterer die Schülerinnen und Schüler - so versuchen wir uns vorzustellen - mit der Gesamtheit der einschlägigen Lokationsurkunden konfrontierte, holte er die deutsche Ostkolonisation nicht als solche ins Klassenzimmer! - Wenn nun Geschichte sich weder beobachten noch a priori erkennen läßt und nicht nachträglich in ihrem Vollzuge gegenwärtig werden kann, wie wird sie dann in der Schule zum Gegenstand der Betrachtung und des Nachdenkens?

Sie wird es in der Gestalt von Vorstellungen, vermittelt durch Sprache - und nur in ihr! Solche Vorstellungen bei unseren Schülern und Schülerinnen zu erzeugen, ist die vordringliche Aufgabe von Geschichtsunterricht. Wird er ihr nicht in hinlänglichem Maße gerecht, bleibt er gegenstandslos, mag er auch noch so viele Medien verwenden.

Das sprachliche Gefüge, welches wissenschaftlich geklärte Vorstellungen von Geschichte in der Schule zum Ausdruck bringt, bezeichnen wir als historischen Bericht. Er kommt durch eine Vielfalt von Unterrichtsmethoden zustande⁴. Alle Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler hat seinem Aufbau zu dienen.

Jeder Bericht der Schule spiegelt nur einen Ausschnitt der Geschichte wider, und zwar denjenigen, welchen sein Thema bestimmt. Es impliziert die Fragestellung, unter der aus der unerschöpflichen Fülle der Geschichte die Auswahl der Momente getroffen wird, von denen jeweils die Rede sein soll. Und es intendiert ausgewählte Punkte jenes Bedeutungshorizontes, welchen die Wissenschaft in ihrer entsprechenden historischen Retrospektive gewonnen hat⁵.

Freilich kann auch der Unterricht nicht-historischer Fächer gerade in der Oberstufe auf Berichte nicht verzichten. Andererseits läßt vielerlei Geschichtliches sich auf- und erzählen, ohne daß dabei ein historischer Bericht herauskäme. Ein solcher nämlich ergibt sich nicht aus narrativer Reihung zeitlich zurückliegender Sachverhalte, sondern aus ihrer erzählten Verbindung zu einem Zusammenhang, wobei die Darstellung ihrer Verbundenheit mit deren Erklärung zusammenfällt⁶. Ein Bericht, der so Angaben über Geschichtliches zur Historie erhebt, wird unter Wahrung be-

⁴ Der Bericht im engeren Verständnis - als Lehrbuchtext, Bericht des Lehrers, als Schülerreferat oder Protokoll - ist nur eine von ihnen. Siehe KLUXEN, Kurt, Vorlesungen zur Geschichtstheorie I, Paderborn 1974, S. 93ff., auch S. 66ff.

⁵ Siehe KLUXEN, Kurt, Vorlesungen zur Geschichtstheorie I, Paderborn 1974, S. 93 ff., auch S. 66ff.

⁶ Vgl. DANTO, Arthur C., Analytische Philosophie der Geschichte, suhrkamp taschenbuch wissenschaft 328, Frankfurt/M. 1980, vor allem S. 321-423. Auch BAUMGARTNER, Hans Michael, Narrativität, in BERGMANN/KUHN/RÜSEN/SCHNEIDER (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Bd. 1, Düsseldorf 1979, S. 117-120.

stimmter Gestaltungsprinzipien aufgebaut, die ihn von anderen Berichten unterscheiden. Von ihnen wird im Folgenden die Rede sein.

Nach solchen für den historischen Bericht der Schule konstitutiven Prinzipien fragen wir gleich zu Anfang unserer Gedanken über den Geschichtsunterricht, weil dessen Gegenstand schlechterdings in keiner anderen Gestalt als der seiner Gegebenheit für unsere Schüler und Schülerinnen diesen in erzieherischer Hinsicht zugute kommen kann und weil deshalb die Art seiner Gegebenheit, die Weise, wie er für sie „da ist“, zuläßt oder verwehrt, was wir ihm in pädagogischer Absicht abzugewinnen vermögen.

A. Konstitutive Merkmale des historischen Berichtes

I. Der Bericht als sprachliche Wiedergabe eines offenen Gefüges sinnorientierter Handlungen und Hervorbringungen

Im historischen Bericht ist die Rede von Menschen der Vergangenheit als Kulturwesen, von ihrem Mit-, Neben- und Gegeneinander, das sich in Handlungen manifestierte⁷, es ist die Rede von ihren materiellen, ideellen und - im weitesten Verständnis - sozialen Hervorbringungen, dazu auch von den Wirkungen und Rückwirkungen dieses Handelns und Hervorbringens auf Menschen und die menschliche Welt, all dies aber auf dem Grunde der Zeitlichkeit, und das heißt: unter dem Aspekt der Veränderlichkeit.

Sofern wir nunmehr von ihnen im allgemeinen sprechen, bezeichnen wir besagte Aktivitäten und ihre Antriebskräfte mit ihrer beider Oberbegriff als „historische Momente“. Damit deuten wir auf die bewegende Kraft hin, die ihnen innerhalb des Geschichtsprozesses zukam. Die Bedeutung des gleichlautenden maskulinen Substantives schwingt dabei mit, weil solche Momente im Hinblick auf den gesamten Geschichtsprozeß als transitorische zu gelten haben.

⁷ Im Anschluß an Arnold GEHLEN verstehen wir unter „Handeln“ jenes umsichtige und vorausschauende Agieren, durch das der Mensch sich seine Kultur schafft (Der Mensch - seine Natur und seine Stellung in der Welt, Bonn ⁵1950). - Im Anschluß an Nicolai *Hartmann* schreiben wir dem Handeln dieses Charakteristikum zu: Es ist „ein Verhalten gegenüber Personen oder im Schalten mit Dingen in bezug auf Personen, ... ein Tun, das den Mitmenschen oder etwas, was wir diesem gleichachten, betrifft“. Auf dem Handeln liegt deshalb „das Gewicht des Sittlichen“, was freilich nicht heißt, daß es sittlich positiv ausfallen müsse (Einführung in die Philosophie, überarbeitete, vom Verfasser genehmigte Nachschrift der Vorlesung im SS 1949 in Göttingen, Hannover, o.J., 5. Aufl., S. 110).

Zu einem historischen wird ein derartiges Moment nicht kraft seiner puren Faktizität, sondern wegen seiner Wirksamkeit im Geschichtsprozeß, deren wir bei dessen syn- und diachronischer Betrachtung gewahr werden, und zwar hinsichtlich ihrer Weite und Art, d. h. - wie wir vorgreifend schon jetzt sagen - hinsichtlich ihrer Bedeutung. Der Marsch z. B., den benennbare preußische Regimenter am 16. Dezember 1740 aus der Gegend von Crossen a. d. Oder über die brandenburgische Grenze nach Schlesien hinein unternahmen, wurde nicht allein schon dadurch zu einem historischen Moment, daß er an einer bestimmten Raum-Zeit-Stelle tatsächlich stattfand und sich im Rückblick aus dem Gemenge tatsächlichen Geschehens aussondern läßt, vielmehr wegen seiner Funktion innerhalb einer übergeordneten politisch-militärischen Interaktion, welche, wie wir wissen, den Ersten Schlesischen Krieg, darüber hinaus den Österreichischen Erbfolgekrieg und schließlich die langwierige Auseinandersetzung zwischen dem Preußen Friedrich II. und dem Österreich der Maria Theresia eröffnete.

Rühren besagte Momente von Menschen her, so fragen wir nach ihrem Sinn. Dabei umfaßt unser Denken stets und besonders die Urheber der betreffenden Handlungen und Hervorbringungen. Denn Sinn wächst menschlichem Handeln und Hervorbringen nicht von alleine zu, darf ihnen auch nicht von uns unterlegt werden, sondern kommt ihnen von ihrem Ursprung her durch ihre Urheber zu und läßt sich von uns nur erkennen, sofern wir uns zugleich auf sie und mit diesen einlassen. Fragen wir z. B. nach dem Sinn der oben erwähnten militärischen Operation, so fragen wir danach, was König Friedrich damit wohl gemeint haben könnte, fragen nach den Zwecken, die er anstrebte, nach den Absichten, die er verfolgte, nach den Beweggründen, die ihn leiteten, nach den Erwartungen für die Zukunft, die er damit verband, nach den Werten, die er realisiert sehen wollte... Der Sinn ist also das Worumwillen⁸, das menschliche Handlungen und Hervorbringungen zugleich begründet, ausrichtet und inganghält. Er geht immer von Menschen aus, ist dabei intentional gerichtet, und solcher Sinn, den sein Träger „im Sinn hat“⁹, teilt sich der ihm entsprechenden Handlung oder Hervorbringung mit und bekundet sich in ihr, drückt sich in ihr aus.

⁸ Vgl. HEIDEGGER, Martin, Sein und Zeit, Tübingen 1969, S. 84. Nur das Wort ist von daher entlehnt.

⁹ Über den Zusammenhang zwischen physischem und psychischem Erfahren und somit den beiden Bedeutungen des Wortes „Sinn“ siehe STENZEL, Julius, Sinn, Bedeutung, Begriff, Definition - Ein Beitrag zur Frage der Sprachmelodie, Darmstadt 1958, S. 7 ff.

Menschen können nur Zwecke ins Auge fassen, nur Absichten verfolgen, die für sie zu ihrer Zeit und an ihrem Ort vorstellbar sind, nur Werte wollen, die ihnen dann und dort erstrebenswert erscheinen. Insofern wird jede menschliche Sinnggebung aus der geschichtlichen Situation gespeist, in der ihr Urheber sich befindet, und zugleich durch sie begrenzt. Dabei handelt es sich aber um eine durch den sinnggebenden Menschen gedeutete Situation. Dessen geschichtliches Gepräge macht sich bei seiner Deutung geltend, zudem fließen seine Vorstellungen von der Zukunft in sie ein und somit in den Sinn seines zukunftsgerichteten Handelns, Vorstellungen, die ihrerseits auch aus Geschichte und Geschichtsdeutung herrühren. Kurzum: Jede Sinnggebung ist ein durch die Geschichtlichkeit ihres Urhebers mitbedingter Akt, jeglicher Sinn insofern Frucht von Geschichte¹⁰.

Richtet eine menschliche Handlung sich auf einen vordergründigen Zweck, so geht ihr Sinn doch nicht in ihm auf. Der oben erwähnte Vormarsch preußischer Truppen z. B. galt zunächst der Eroberung Schlesiens, darüber hinaus aber dem Gewinn einer großmächtlichen Stellung für den König von Preußen, und dahinter glaubte Gerhard Ritter die Absicht Friedrichs II. zu erkennen, eine bestimmte Idealvorstellung von seinem Königtum zu realisieren¹¹.

Die drei Sinnschichten, welche unser Beispiel erkennen läßt, motivierten - so dürfen wir annehmen - die ihnen entsprechende Handlung von Anfang an. In anderen Fällen baute die übergeordnete Sinnschicht sich erst im Laufe der Zeit auf der ihr untergeordneten auf: ein Beweggrund der Könige aus dem sächsischen Herrscherhause, Schutzheilige von Bischofskirchen mit Land und Leuten auszustatten, mag zunächst die Sorge um ihr Seelenheil gewesen sein, und die Absicht, Bischöfe zu belohnen oder an sich zu binden, mag sie bei der Vergabe von Rechten an diese geleitet haben; aber schließlich ergab sich aus solchen und den ihnen verwandten Maßnahmen eben doch jene von der Geschichtsforschung als „Reichskirche“ bezeichnete Institution, welche dem beständig reisenden Könige samt seinem Gefolge die nötige Unterkunft und Verpflegung sicherte, auch die Beratung durch ortskundige Männer seines Vertrauens und nicht zuletzt ihren militärischen Beistand. Es handelte sich dabei um konkrete Grundlagen der Ausübung des Königsamtes. Deren

¹⁰ „Mitbedingt“ - die Ubiquität von Geschichte schließt andere als geschichtliche Bedingungen nicht aus.

¹¹ RITTER, Gerhard, Staatskunst und Kriegshandwerk - Das Problem des „Militarismus“ in Deutschland, Bd. 1., München ²1959, S. 33.

Gewährleistung war schließlich zum Sinn der Gesamtheit besagter Maßnahmen geworden¹².

Mit dem Sinn allen menschlichen Handelns und Hervorbringens von historischer Relevanz verhält es sich wie im Falle unserer Beispiele: er ist mehrschichtig und wird deshalb nur unter Wechsel der Ebenen seiner Betrachtung erkennbar.

Alles Handeln und Hervorbringen hat ursprünglich einen Sinn, weil es von Menschen ausgeht, die damit ihre Intentionen verbinden, seien diese nun moralisch oder amoralisch, mehr oder weniger vernünftig, in höherem oder minderem Grade der Lage angemessen. Aber nicht jeglicher Sinn, der in den Geschichtsprozeß eingebracht wird, wirkt in ihm so fort, wie er ursprünglich gemeint ist. Denn erstens kann er von anderen Sinngebungen durchkreuzt oder verdrängt werden, und zweitens pflegt ein von Menschen bestimmter Sinn früher oder später die Kraft zu verlieren, sich in Handlungen und Hervorbringungen geltend zu machen: diese geraten alsbald oder im Durchgang durch eine Reihe jeweiliger Gegenwarten in Verhältnisse, die ihre Urheber bei ihrer Sinngebung nicht vorausgesehen haben und zu denen sie nicht passen. Ihrem ursprünglichen Sinn fremd geworden, füllen sie sich mit verändertem, verfallen der Auflösung oder dauern als Relikte an, sei es als wirkungslose, sei es als schädliche: die Welt ist voll von Ruinen, von obsoleten Institutionen, defizienten Strukturen und leerlaufender menschlicher Aktivität. Andererseits kann die Geschichtsschreibung nicht umhin, bei entsprechender Thematik jene Menschen hervorzuheben, denen es gelang, ihre historisch relevanten Handlungen in dem Sinne zu vollenden, in dem sie diese begonnen hatten.

Von verhältnismäßig lang andauernder Sinnhaftigkeit sind im allgemeinen kollektive Hervorbringungen, die im Laufe mehrerer Generationen unter beständiger Erprobung ihre Gestalt annahmen: Formen der Wirtschaft, soziale Systeme, politische Ordnungen. Sinngebende Instanz waren auch hier jeweils Menschen, obwohl die Historiographie von ihnen bloß diesen oder jenen namhaft zu machen weiß. Es war

¹² Grundlegend BRÜHL, Carlrichard, *Fodrum, gistum, servitium regis - Studien zu den wirtschaftlichen Grundlagen des Königtums im Frankenreich und in den fränkischen Nachfolgestaaten Deutschland, Frankreich und Italien vom 6. Bis zur Mitte des 14. Jahrhunderts*, 2 Bde. (Kölner historische Abhandlungen 14), Köln/Graz 1968. Zur Problematik des Begriffes „Reichskirchensystem“ REUTER, Timothy, *The „Imperial Church System“ of the Ottonian and Salian Rulers*, in: *The Journal of Ecclesiastical History* 33 (1982), S. 347-374; ALTHOFF, Gert, *Otto III, Darmstadt 1996*, S. 18-27. - Siehe auch BOSL, Karl, *Staat, Gesellschaft, Wirtschaft im deutschen Mittelalter*, Gebhardts Handbuch der deutschen Geschichte Bd. 1, Teil VII, München 1973 (=dtv Wissenschaftliche Reihe 4207), S. 121-129; FLECKENSTEIN, Josef, *Grundlagen und Beginn der deutschen Geschichte*, in: Joachim LEUSCHNER (Hg.), *Deutsche Geschichte*, Göttingen 1974, (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1397), S. 145-155.

ja kein anonymes Es, das z. B. die *res publica* hervortrieb, sondern es waren die Römer, die sie nach ihrem Sinne zu einem sinnvollen Gebilde gestalteten. Andererseits geschieht es unablässig, daß verschiedenartige historische Momente, jedes einzelne ursprünglich sinnbestimmt, sich im Laufe der Geschichte zu Konstellationen zusammenfinden, die genau so blind wirken wie Seuchen oder Klimaänderungen, d. h. wie sinnindifferente Kausalität. Niemand hat diese Wirkungen so gewollt, wie sie tatsächlich ausfallen, und doch stellen sie sich ein: Katastrophen der Wirtschaft, Umweltschäden, soziale, ethnische oder rassische Dauerkonflikte.

Selten eines Sinnes sind die verschiedenen Völker, Personenverbände, Gruppen, sozialen Schichten, nicht im gleichen Sinne bestimmen alle Angehörigen derselben Population ihre Interaktionen; deshalb konkurrieren in jeder historischen Lage verschiedene Sinngewebungen miteinander. Mannigfache Konflikte machen also die Geschichte weithin aus.

Der Sinnbestimmung durch andere unterliegt die Mehrzahl der Menschen mit graduellen Unterschieden zu aller Zeit, und nur allzu oft sind Menschen ihr so weit ausgeliefert, daß ihre Fähigkeit zu eigener Sinnbestimmung gegen Null hin reduziert wird.

Die Historie spricht deshalb ebenso von Menschen, die ihre eigene Sinnbestimmung in den Geschichtsprozeß einzubringen vermochten, wie von den vielen anderen, welchen das versagt blieb und die somit zu Objekten fremder Sinnbestimmung wurden, ebenso von Handelnden wie Betroffenen, von Taten und Leiden, aber auch von Autorität und deren Anerkennung, wurde und wird fremde Sinnbestimmung doch weithin akzeptiert, so daß sie nicht etwa durchweg auf Konflikt hinausläuft. Historie erkennt jene Größe an, die in der Stiftung eines nachdrücklich wirksamen guten Sinnes liegt, geht aber auch auf die Größe ein, welche menschliche Opfer äußerer Sinnbestimmung erreichten, als sie noch im Untergange die Kraft aufbrachten, ihre personale Autonomie zu wahren: das „Nein“ des Grafen Schwerin von Schwanenfeld angesichts des tobenden Freisler und in der Erwartung eines gräßlichen Sterbens!

Eine Betrachtung, die menschliches Handeln und Hervorbringen unter verschiedenen Blickwinkeln erfaßt, um der Mehrschichtigkeit ihres Sinnes gerecht zu werden, kann doch niemals mit Sicherheit eine letzte sinngebende Instanz erreichen und somit auch nicht eine Sinnschicht, die alle anderen begründete. Unsere beiden

oben erörterten Beispiele könnten den Anschein erwecken, das menschliche Bewußtsein sei diese Instanz. Aber sowie wir nach dessen konstitutiven Kräften weiterfragen, geraten wir angesichts der komplexen Natur des Menschen und der Vielfalt seiner Bezüge zur Welt wieder an den Anfang des Fragens zurück. Und so verhält es sich mit jedem scheinbar letzten Sinn: es handelt sich immer nur um jenen letzten, welchen unser Denken auf dem Wege, den es aus methodischen Zwängen nun einmal eingeschlagen hat, schließlich erreicht. Unsicherheit über den tiefsten Grund menschlicher Sinngebungen in der Geschichte und somit einen Rest an Ungewißheit historischer Sinndeutung müssen wir also in Kauf nehmen, ja, allzugroße Sicherheit in dieser Hinsicht sollte sogar unser Mißtrauen erwecken, weil sie auf die Überschreitung der Grenzen hinauslief, die menschlicher Einsicht nun einmal gezogen sind.

Jede Sinngebung richtet sich aus bestimmten Gründen auf ein bestimmtes Ziel und somit auf die Realisation eines Wertes oder auch Unwertes¹³. Ihrer bloßen Sinnhaltigkeit wegen ist also keine Handlung gut, sondern nur eine solche, die einem guten Sinne dient.

Andererseits ist das Böse nicht mit dem Sinnlosen identisch. Denn es gibt auch den bösen Sinn: er wohnt dem Handeln derjenigen inne, die damit Böses sinnen. Von solchem Handeln hat die Historie leider allzu oft zu berichten. Auf sein Worumwillen geht sie wie bei jeder anderen Handlung ein, eben weil das Böse genau so der Geschichte angehört wie das Gute oder Ambivalente. Mit einer Apologie des Bösen dürfen entsprechende Ausführungen nicht verwechselt werden, zumal dann nicht, wenn sie auf die Unterscheidung zwischen dem persönlich bedingten Bösen und dem strukturell bedingten hinauslaufen, genauer: auf die zwischen dem Bösen und dem Schlimmen. Säuberlich trennen läßt sich beides freilich nicht, weil das Böse unter schlimmen strukturellen Gegebenheiten besonders gedeiht, ja durch sie geradezu heraufbeschworen wird. Und *vice versa* kann Schlimmes für die davon Betroffenen sich annähernd oder ebenso übel auswirken wie Böses. Dennoch besteht ein moralischer Unterschied zwischen der Kinderarbeit in englischen Bergwerken in der Mitte des 19. Jahrhunderts und der Zwangsarbeit von Juden in Mauthausen.

¹³ Wir verwenden diese Formulierung trotz ihrer Fragwürdigkeit um ihrer Kürze willen. Sie impliziert keine Stellungnahme zur Problematik des Satanisch-Bösen.

Vom Sinn, den Menschen in den Geschichtsprozeß einbringen, reden wir hier ja um des historischen Berichts der Schule willen. Ein solcher schält ein Gefüge sinnhaltiger Handlungen und Hervorbringungen nach Maßgabe seines Themas aus dem Gegenstandsbereich „Historie“ so heraus, daß ihr Sinn transparent, daß also einsichtig wird, worumwillen Menschen der Vergangenheit so handelten, wie dies der Fall war, und worumwillen sie gerade das hervorbrachten, was sie hervorbrachten. Und zwar deckt der Bericht jeweils an der Stelle Sinn auf, von der dieser ausging: bei besagten Menschen in ihrer Geschichtlichkeit. Er hat also möglichst zu erklären, inwiefern ihr Handeln und Hervorbringen aus ihrer geschichtlich bedingten Mentalität einschließlich entsprechender Wertvorstellungen hervorging, aus ihrer Bezogenheit einerseits auf die ihnen zu ihrer Zeit selbstverständliche Welt, andererseits auf die spezielle Situation, aus der heraus und in die hinein sie handelten; auch ihre Deutung eben dieser Situation sollte er zur Sprache bringen - notfalls kritisch - und ihre Voraussicht, die sich dabei auswirkte, beide in ihrer geschichtlichen Bedingtheit. Dabei hat er auch die Haltung zu berücksichtigen, welche die Menschen der berichteten Gegenwart gegenüber ihrer Vergangenheit einnahmen, etwa die der Römer, denen die *mores maiorum* „als ein schon immer verbindliches Herkommen“ erschienen¹⁴, dessen Preisgabe frevelhaft gewesen wäre, in krassem Gegensatz zu der jener Franzosen, welche 2000 Jahre später das „ça ira“ anstimmten, weil sie das Hergebrachte haßten. - Indem er die Ebene der Betrachtung mehrmals wechselt, erreicht der Bericht mehrmals eine andere Sinnschicht. Je seinem Thema entsprechend wird er sowohl individuellen als auch kollektiven Sinngewebungen gerecht, und von konkurrierenden hat er im Rückblick auf Konflikte zu sprechen. Er verfolgt die Verwirklichung von Sinn in der Geschichte, und das schließt den Aufweis jener konvergierenden Sinngewebungen unterschiedlicher Herkunft ein, welche schließlich in großen historischen Agenzien zusammenfließen und so den historischen Prozeß nachdrücklich bestimmen, aber nicht zuletzt auch den von Sinnveränderungen, Sinnwidrigkeiten und Sinnverfehlungen, endlich den der Verflüchtigung von Sinn.

¹⁴ Der Kleine Pauly, Lexikon der Antike Bd. 3, München 1979, Sp. 1426.

Bei alledem läßt er durchblicken, daß Aussagen über Sinn nur als Anschüfungen der Wirklichkeit gelten dürfen¹⁵ und deshalb keinen Anspruch auf Endgültigkeit haben.

II. Der diachronisch geordnete Bericht als Wiedergabe geschichtlicher Prozesse

a. Die Menschen in der Abfolge historischer Bedingungen

Geschichte geschieht. Der historische Bericht stellt sie deswegen als Prozeß dar. Dessen Ursprung ganz aus Kausalität und sein gesetzmäßiger Verlauf sind zwar denk-, aber nicht nachweisbar und treten so auch nicht in Erscheinung; Geschichte kann deshalb unter diesem Aspekten nicht wiedergegeben werden. Indes läßt der geschichtliche Prozeß sich als Abfolge bedingender und bedingter Momente im Ablauf der Zeit auffassen, eine endlose Abfolge, in der aus den bedingten jeweils bedingende Momente werden¹⁶.

Worüber ein historischer Bericht auch immer berichten mag, ob über das Zustandekommen bestimmter Ereignisse, die Entwicklung sozialer Strukturen oder die Stiftung von Institutionen, was auch immer er mit besonderem Nachdruck akzentuiert, ob mehr das Handeln historischer Persönlichkeiten, mehr die Wirkung historischer Kräfte oder den Zwang, der von gewissen Konstellationen ausging, in jedem Falle ist davon die Rede, wie historische Sachverhalte unter bestimmten Bedingungen entstanden. Das Bedingende dabei konnte sowohl etwas Zuständliches sein als auch etwas Prozeßhaftes, etwas Andauerndes oder Ephemeres, Einfaches oder Komplexes, es konnte aus Geschichte oder Natur herrühren, konnte jeder Schicht des Seins angehören: die feudale Gesellschaft des hohen Mittelalters und der Aufstieg des Bürgerstandes, die lang anhaltende Herrschaft der Papstkirche und das mittelalterliche Ketzertum, die *civitas sine suffragio* und die italische Wehrgemeinschaft, die Nilschwelle, die Kinderlosigkeit des letzten spanischen Habsburgers, das Mitleid der Professorengattin Harriet Beecher-Stowe mit den Negersklaven, die magische Denkform, Luthers „Turmerlebnis“, die Statusinkonsistenz französischer

¹⁵ Den Gebrauch des Ausdruckes „Anschüfungen“ in solchem Zusammenhang übernehmen wir von Ernst JÜNGER, z.B. Sgrafitti, Stuttgart 1960, S. 89.

Großbürger im ancien régime - das waren nun in der Tat sehr unterschiedliche Momente, aber eines hatten sie doch gemein: allesamt trugen sie jeweils zu einer nachweislichen Zeit und in Hinsichten, die sich angeben lassen, zur Entstehung beschreibbarer Situationen für die von ihnen betroffenen Menschen bei. Diese waren in jedem Falle von solch einer Situation mehr oder minder abhängig, sie legte ihnen durchweg gewisse Verbindlichkeiten auf, die für einen Teile der Bevölkerung sogar auf Zwang hinausliefen. Andererseits forderte sie Menschen zu Reaktionen heraus, sei es, daß sie ihnen Aufgaben stellte, deren Bewältigung für sie dringlich war oder schien, sei es, daß sie ihnen die Gelegenheit bot, erstrebenswerte Ziele zu verfolgen. Sie bewog, reizte oder nötigte Menschen zu bestimmten Handlungen und Hervorbringungen oder erschwerte umgekehrt derartige Aktivitäten, wenn sie ihnen nicht gar unüberwindliche Grenzen zog. Solch eine Situation eröffnete also einerseits den Spielraum für menschliches Tun und Lassen und beschränkte ihn andererseits. Die Reaktion der Betroffenen beruhte freilich immer auf ihrer Deutung der Lage, die bald angemessener, bald unangemessener ausfiel; in jedem Falle aber war ihnen diese Lage vorgegeben und besagte ihnen entweder ihre Hinnahme oder ihre Veränderung oder einen Ausbruch aus ihr.

Zwei einfache Beispiele für die situationsbildende Wirksamkeit historischer Momente! Das erste betrifft den sozialen Wandel durch technischen Fortschritt im Mittelalter, und zwar den Anteil, welchen die Einführung des metallenen Steigbügels daran hatte. Durch diese Neuerung gewann der berittene Krieger in unserem Kulturkreise einen so festen Sitz im Sattel, daß er seinen Gegner mit eingelegter Lanze anzugreifen vermochte, ohne befürchten zu müssen, deren Rückstoß beim Kontakt mit dem anderen werde ihn selber vom Pferde werfen. Weil dabei der Lanzenstoß den Gegner mit sehr viel größerer Wucht traf als ein Stoß aus Schulter- und Ellenbogengelenk heraus - ein höherer Anteil der kinetischen Energie des trabenden Pferdes wirkte sich aus -, trug der Gebrauch von Steigbügeln im Mittelalter zur Überlegenheit der Reiter über die Kämpfer zu Fuß das seine bei. Es versteht sich von selbst, daß, wer damals Krieg führte, diese Überlegenheit für sich auszunutzen und deshalb den Anteil von Reitern in seinem Heer zu maximieren trachtete. So gehörte der Gebrauch von Steigbügeln zu den Bedingungen, welche die Bildung von

¹⁶ Siehe hierzu KLUXEN wie Anm. 5, S. 111-132.

Reiterheeren und somit die Entstehung einer Klasse abkömmlicher berittener Krieger förderten¹⁷.

Das andere Beispiel betrifft die Zunahme der Bevölkerung Europas in der Neuzeit, vor allem im 19. Jahrhundert. Sie beruhte nicht zuletzt auf Fortschritten der Hygiene, unter ihnen der Einführung der Schlemmkanalisation für Fäkalabwässer. Diese bewahrte das Grund- und mit ihm das Trinkwasser vor Kontamination durch Krankheitserreger, die zuvor immer wieder Epidemien hervorgerufen hatten, welche die Bevölkerung dezimierten. Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts aber dämmte eine in den Städten betriebene systematische Kanalisation solche Seuchen hierzulande erfolgreich ein¹⁸ und trug so zu jenem rapiden Anstieg der Bevölkerung bei, welcher seither die innere Situation Deutschlands - wie anderer Länder - in hohem Maße mitbestimmte und der zu unterschiedlichen Reaktionen führte.

Geradezu lächerlich wäre es allerdings - das leuchtet ohne weiteres ein - schriebe man diese Wirksamkeit allein der Schwemmkanalisation zu, wie es denn auch nicht einzig die Einführung des Steigbügels war, die zur Entstehung des Rittertums führte. Vielmehr trugen beide Momente jeweils nur das ihre zur Entstehung der von uns erwähnten Situationen bei, konstituierten diese nur im Verein mit anderen Momenten, welche ihrerseits Glieder einer Abfolge von Bedingendem und Bedingtem waren. Die Verfügungsgewalt des Adels über Land und Leute, das Lehenswesen und die Vervollkommnung der eisernen Schutz- und Trutzwaffen dürften die Entstehung des Rittertums wohl noch nachdrücklicher gefördert haben als der Gebrauch metallener Steigbügel. Analog verhielt es sich in allen oder - vorsichtiger gesagt - in fast allen anderen Fällen: im allgemeinen wurden und werden historische Situationen multikonditional bestimmt.

Dabei handelt es sich um Konstellationen heterogener Momente, eben weil jedes von diesen, abgesehen von fundamentalen naturhaften Gegebenheiten, seine eigene Geschichte hat. Unter dem Aspekt einer bestimmten Frage, wie etwa der nach den Anfängen der sozialen Klasse der Ritter, wird ihr Zusammenhang an einer bestimmten Raum-Zeit-Stelle ersichtlich, bald ein längerer, bald ein kürzer andauernder

¹⁷ WHITE, Lynn, *Medieval Technology and Social Change*, Oxford 1962, S. 1-38, vor allem S. 24 und 28; KOLIAS, Taxiarchis G., *Byzantinische Waffen*, Wien 1988, S. 204f.

¹⁸ MEISTER, Kurt, Hervorragende schlesische Ärzte in der Mitte des 19. Jahrhunderts, in: *Ärztliche Mitteilungen - Deutsches Ärzteblatt* 47./59. Jg. Heft 10, Köln, S. 543 - 547; Sonderdruck vom März 1962, S. 8f. KNOLL, Karl-Heinz, *Umwelthygiene - früher und heute, eine geschichtliche Studie zur Abfall- und Abwasserbeseitigung*; in: *Homburg - Informationen für den Werksarzt*, X. Jg., Folge 1, 1963; S. 2-13. Über die Wichtigkeit der Hygiene im gegebenen Zusammenhang vgl. auch NIPPERDEY, Thomas, *Deutsche Geschichte 1866-1918 Bd. I - Arbeitswelt und Bürgergeist*, München ²1991, S. 14.

und jeder von seiner eigenen Weite des Bedingens. Selbst bei langer Dauer transitorisch, kann solch eine Konstellation nie wiederkehren, allein schon weil die sie konstituierenden Momente nicht unverändert bleiben. Deshalb gibt es nur singuläre historische Situationen, was freilich nicht heißt, daß ihre Zugehörigkeit zu einem bestimmten Typus ausgeschlossen wäre.

Unter den Momenten, die eine historische Situation bedingten, mußte notwendigerweise eines das letzte sein. Solange es noch ausstand, war die zu diesem Zeitpunkt vorliegende Situation eine andere als die durch sein Hinzutreten geschaffene; und wiederum eine andere hätte sich ergeben, wäre ein weiteres Moment hinzgetreten. Erst die Vollständigkeit ihrer Bedingungen machte die betreffende Situation zu derjenigen, die sie tatsächlich war, und *vice versa* wurden diese Bedingungen erst durch ihre Vollzähligkeit zu den ihren und nicht zu denen einer anderen Situation.

Das heißt nun keineswegs, wir hätten jeweils das letzte Moment als das für die Entstehung einer bestimmten Situation entscheidende zu betrachten. Denn zumal wegen der Interdependenz zwischen den Bedingungen, die eine solche konstituierten, bleiben wir über den Intensitätsgrad bedingender Wirksamkeit jedes einzelnen von ihnen oftmals zu ungewiß, als daß wir zwischen ihnen eine Abstufung vornehmen könnten.

Eben dieser Sachverhalt ist es, der dem Rückblickenden eine Aussage darüber, welche Bedingung denn die maßgebende gewesen sei, so sehr erschwert, wenn nicht gar verunmöglicht. Wohl hatte Napoleon die Schlacht bei Belle Alliance erst verloren, als die preußischen Korps Pirch und Ziethen auf dem Gefechtsfelde auftraten und so seine Niederlage vervollständigten. Damit es aber dazu kommen konnte, mußte eine Reihe anderer Bedingungen erfüllt sein, unter denen uns folgende als die wichtigsten erscheinen: Gneisenaus Entschluß, die bei Ligny geschlagene preußische Armee auf den Kampfplatz zu führen, wohin sich Wellington zurückgezogen hatte; dessen hartnäckiger Widerstand bei Mont Saint Jean; Grouchys Unvermögen zu dem selbständigen Entschluß, seinem Kaiser zu Hilfe zu eilen; der seltsam geringe Nachdruck, den der Marschall Soult, Napoleons Stabschef, dessen entsprechender Order verlieh¹⁹.

¹⁹ MARQUET, Mario, Geschwister, Marschälle, Minister - Die Spitzen des napoleonischen Reiches im königlichen Frankreich 1814-1840, Wien/Köln/Graz 1983; hier: Soult.

Immer wenn - wie im Falle unseres Beispielen - es nicht gelingen will, eine Rangordnung der Momente, welche die betreffende Situation bedingten, zu begründen, bleibt dem Historiker nichts anderes übrig, als schlicht zu erzählen, was sich seinerzeit begeben hat, und dabei die Stellen des Prozesses hervorzuheben, an denen nach menschlicher Einsicht eine Wende hätte eintreten können. Vor wohlweiser Festlegung auf eine bestimmte Stelle als die entscheidende hat er sich dabei zu hüten, die Rolle des allwissenden Erzählers kommt ihm nicht zu.

Die Bedingtheit der Menschen in ihrer jeweiligen geschichtlichen Situation betrifft nicht nur ihr Aktionsfeld, sondern reicht in sie selbst hinein. Schon die mentalen Voraussetzungen, „Welt“ zu apperzipieren und sich in ihr seelisch und geistig zu verhalten, unterliegen historischen Bedingungen, somit denn auch die Einsicht in die jeweilige Situation und deren Deutung, die Vorstellungen von aktualisierbaren Handlungsmöglichkeiten und die Konzeption möglichen Handelns, die Sinnsetzungen. In jeder Gegenwart und in jedem Raum bleiben wir Menschen im Umkreis des für uns Vorstellbaren befangen. Mag er auch für jeden Einzelnen einen anderen Radius haben, so bewegen wir uns doch allesamt innerhalb des Horizontes mit dem für uns an unserer Raum-Zeit-Stelle weitesten Durchmesser. Nicht allezeit und überall ist alles Mögliche möglich, sondern immer nur dasjenige, was den Zeitgenossen so erscheint und was sie dafür halten. Selbst Gewissensentscheidungen orientieren sich an den historisch entstandenen Normen und Wertvorstellungen der jeweiligen Lebenswelt²⁰, es sei denn, in Zeiten des Umbruchs lehnten Menschen sich gegen sie auf, um sie durch andere zu ersetzen. Solange und soweit sie indes die Bedingungen der Welt, in der sie leben, als selbstverständlich hinnehmen, ja sich vielleicht nicht einmal ihres motivierenden Charakters bewußt werden, richten die Menschen ihr Handeln und Hervorbringen ihnen entsprechend ein: wer in magischem Denken befangen ist, hält Schadenszauber für möglich und neigt zur Verfolgung seiner vermeintlichen Verursacher; und wenn ein sekundäres System dominant ge-

²⁰ Die Lebenswelt ist „der Kreis altvertrauter und im menschlichen Leben vor allen Bedürfnissen wissenschaftlicher Begründung als unbedingt gültig hingenommener und praktisch erprobter Gewißheiten“ (HUSSERL, Edmund, *Husserliana*, Bd. VI, S. 449, zitiert bei LANDGREBE, Ludwig, in: *Phänomenologie und Geschichte*, Gütersloh 1967, S. 151); vgl. GADAMER wie Anm. 1, S. 250ff.; siehe ferner SCHÖRKEN, Ralf, *Geschichte als Lebenswelt*, S. 3-24, in: BERGMANN, Klaus u.a. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* Band 1, Düsseldorf 1979. - Daß wir weit davon entfernt sind, das Verhalten von Menschen gegenüber anderen Menschen allein auf historisch entstandene Normen und Wertvorstellungen zurückzuführen und somit die naturhafte Komponente menschlichen Verhaltens zu ignorieren, wird aus unseren Ausführungen weiter unten hervorgehen (S. 199-207).

worden ist, dann passen die Menschen sich - wie in unseren Tagen - dessen „Spielregeln“ an²¹. Wohl treffen wir im Rückblick auf die Vergangenheit gelegentlich auf Menschen von erstaunlicher Selbständigkeit gegenüber ihrem Ausschnitt der Geschichte, etwa auf Abaelard oder den Staufer Friedrich II. Aber keiner dieser Großen war so unabhängig von der Geschichte, daß er sich über seine innere Bedingtheit durch sie ganz hätte hinwegsetzen können: in vielerlei Hinsichten blieb auch jeder große Mensch ein Kind seiner Zeit und ein Bewohner seiner Welt.

Andererseits bringen die Menschen sich jeweils kraft ihrer Personalität in den Geschichtsprozeß ein und werden so zu seinen Subjekten. Die historische Bedingtheit ihres Handelns und Hervorbringens ist also nicht dasselbe wie deren totale Determination durch Früheres, mag sie dieser in bestimmten Zeiten, Räumen und Hinsichten auch nahe kommen. Denn es geschieht sehr wohl „Neues unter der Sonne“. Das Bibelwort, welches das Gegenteil besagt (Pred. 1, 9), bezieht sich auf das Menschsein des Menschen schlechthin, nicht auf seine Geschichte. Wohl wiederholt sich diese, aber nur im Formalen: immer gibt es Herrschaft, immer Zwang, immer Neophilie und Traditionsverbundenheit, Ausbeutung, politische Ordnung. Doch deren Inhalte wechseln, weil die Menschen ihre Welt immer wieder aufs neue verändern, indem sie *sua sponte* Erwartungen, Absichten, Konzeptionen etc. verwirklichen, die zwar in der Auseinandersetzung mit historisch Vorgegebenem und unter seiner partiellen Berücksichtigung, aber nicht nur unter seinem Druck zustande kommen und deren Realisation auf etwas hinausläuft, das zuvor nicht oder zumindest nicht in der selben Weise existierte, ein Novum also.

Was unter den Begriff „Fortschritt“ fällt, hat in solcher menschlichen Spontanität seinen Ursprung. Sie schließt freilich gewisse Ähnlichkeiten menschlichen Handelns in ähnlichen Situationen zu verschiedenen Zeiten nicht aus.

Der historische Bericht faßt jeweils Abfolgen von Bedingendem und Bedingtem, die zu seinem Thema gehören, ins Wort, und zwar so, daß daraus hervorgeht, in welchen Hinsichten die Bedingungen jeweils eine Situation gestalteten, dazu angeht, die von ihr betroffenen Menschen zu den Intentionen und Aktivitäten zu bewegen (anzureizen, aufzufordern, zu drängen, nötigen, zwingen), zu denen sie sich bewegen sahen. Dabei breitet er das komplizierte Beziehungsgeflecht zwischen gleichzeitigen sich ergänzenden oder wechselseitig bedingenden Momenten so aus,

²¹ FREYER, Hans, Theorie des gegenwärtigen Zeitalters, Stuttgart 1958, S. 93-100.

daß erkennbar wird, wie sie zusammenhängen. Der Singularität der Situationen, die er in Betracht zieht, wird er mit dem Aufweis der Vielheit und Heterogenität ihrer Bedingungen gerecht. Indem er auf die Möglichkeit anderweitiger Verknüpfung von Bedingendem eingeht, trägt er nicht realisierten Varianten des Geschichtsverlaufes Rechnung; damit beugt er zugleich einer Überschätzung menschlicher Erkenntnisfähigkeit vor, die darin bestünde, ihm eine erkennbare Gesetzmäßigkeit zu unterlegen. Indes kann er die gelegentlich wiederkehrenden Ähnlichkeiten des Geschichtsverlaufes hervorheben, um so allmählich - in dem bescheidenen Maße, in dem Schule dies erlaubt - Verlaufstypen herauszupräparieren²². Die Menschen, von denen er redet, zeigt der Bericht in ihrer Welt, die er als eine Konstellation von Bedingendem beschreibt. Dabei beleuchtet er die Unterschiedlichkeit der Bedingungen für die verschiedenen Individuen, Gruppen, Stände, Klassen... hinsichtlich ihrer Beschaffenheit und Intensität. Die jeweils erörterte historische Situation stellt er als Spielraum menschlichen Handelns innerhalb enger, da weiter gezogener Grenzen dar und erklärt ihre Deutung durch die von ihr tangierten Menschen, die reagierende und *sua sponte* agierende, getriebene und treibende, behandelte und handelnde waren - zumeist beides in einem; dabei hat er freilich den Akzent bald auf die eine, bald auf die andere Seite zu legen. Das Neue, das die Menschen jeweils hervorbrachten - es konnten auch neue Stile des Handelns sein - charakterisiert er als solches. Bei alledem kann er nicht umhin, vom Postulate einer menschlichen Willensfreiheit auszugehen, die zumindest darin bestand, daß die Beteiligten in ihrer historischen Situation sich zwischen zwei oder mehreren Handlungsweisen zu entscheiden vermochten, es sei denn, sie wären übermächtigem Zwang unterlegen.

b. Historische Bedingungen und Bedingungen historischer Prozesse - die Aufnahme von Einsichten nicht-historischer Wissenschaften in den Bericht

Geschichte vollzieht sich in einer Welt, an der sich - soweit dürfen wir die Ontologie Nicolai Hartmanns übernehmen - die Schichten des anorganischen, des organischen, des seelischen und des geistigen Seins ausmachen lassen. Der Mensch, zugleich Subjekt und Objekt der Geschichte - wie wir oben hervorhoben²³ - „ist in das ihn umgebende Sein eingebettet und ständig von ihm beeinflusst“; seinerseits

²² Zu Typenbegriffen siehe FABER, Karl-Georg, Theorie der Geschichtswissenschaft, Beck'sche schwarze Reihe Bd. 78, München 1971, S. 89-108.

hat er - auch darin folgen wir Hartmann - Anteil an den vier Schichten, die einen kategorialen Zusammenhang bilden, ist er doch „materielles, organisches, seelisches und geistiges Wesen“ in einem²⁴. Weil sich das so verhält, hat der Historiker grundsätzlich in allen vier Seinsschichten nach den Bedingungen zu suchen, welche die historische Situation konstituierten, die jeweils in Frage steht. Soweit er sie mit den Methoden seines Faches nicht aufzudecken vermag, bleibt er auf Auskünfte von Wissenschaften angewiesen, deren Forschungen sich speziell auf die einzelnen Seinsschichten beziehen.

Dabei kann es ihm aber nicht darauf ankommen, die Gesamtheit der jeweils situationsbildenden Bedingungen zu erfassen. Denn abgesehen davon, daß dies ohnehin nicht möglich ist, bleibt für ihn die unendliche Menge genereller Bedingungen historischer Situationen ohne Interesse, all jener also, die in jeder anderen denkbaren Situation ebenso wirksam wären wie in der jeweils fraglichen, dazu gehören die konstanten *conditiones sine quibus non* menschlicher Existenz auf dieser Erde. Das Generelle darf der Historiker stillschweigend als selbstverständlich gegeben voraussetzen. Allerdings sind die Fälle historisch relevant, in denen der Geschichtsprozeß gerade dadurch eine besondere Wendung erfuhr, daß die besagte Konstanz unterbrochen wurde. Im Hinblick auf sie pflegt die Historie Auskünfte nicht-historischer Wissenschaften heranzuziehen.

Freilich gilt das nicht bloß für solche Fälle. Vielmehr hat der Bericht, weil er sich nun einmal auf eine mehrschichtige Welt bezieht, immer wieder auch anderweitige Angaben zu übernehmen, die aus der Forschung nicht-historischer Disziplinen stammen, eben nicht nur aus der facheigenen oder der ihr affinen wie der anthropographischen, der wirtschaftswissenschaftlichen, der soziologischen oder ethnographischen, sondern auch aus Einsichten anderer Wissenschaften, die der Historie von Hause aus fernstehen: der Geomorphologie, der Klimatologie, der Medizin, der Ethologie, der Psychologie. Wir werden darauf sogleich näher eingehen.

Grundsätzlich gilt, daß der Bericht, sofern entsprechende Einsichten aus nomothetischer Wissenschaft herrühren, zwar die Exemplifikation von Regeln impliziert, dabei jedoch seinen idiographischen Charakter wahrt, indem er solch eine Regel als

²³ S. 197f.

²⁴ HARTMANN wie Anm. 7, S. 120-144, hier S. 121; vgl. auch DERS., Neue Wege der Ontologie, Stuttgart ³1949. - Eine Bezugnahme auf diese Schichtenlehre halten wir trotz aller an dergleichen geübter Kritik für zulässig (etwa HEIDEGGER, Martin, Gesamtausgabe Bd. 20, Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs, Frankfurt/M ²1988, S. 172f.), weil wir hier ja nicht vom Sein des Menschen in ontolo-

eines der Bedingnisse menschlichen Handelns in einer bestimmten Situation darstellt.

Wie die anderen oben genannten Wissenschaften fungiert auch die Medizin in dem Zusammenhang, von welchem hier die Rede ist, als eine Hilfswissenschaft: im Falle ihrer Zuständigkeit verhilft sie dem historischen Bericht zur Klärung eines geschichtlichen Sachverhaltes, indem sie ihn durch entsprechende Auskunft ergänzt. Solche ist immer dann Auskunft über ihre eigene Geschichte, wenn er, von seinem Thema genötigt, ihr Angaben über die Bedingtheit des Geschichtsprozesses durch sie selber abverlangt, d. h. durch die Tiefe und Breite ihrer Einsicht und den Grad ihrer Wirksamkeit zur berichteten Zeit.

Als ein historischer wird der Bericht, wenn auch didaktische Rücksichten dies rechtfertigen, auf lange andauernde Vorbedingungen pathologisch bedingter Momente eingehen. Bei entsprechender Thematik wird er z. B. auf die Unzulänglichkeit hygienischer Vorkehrungen in früheren Jahrhunderten hinweisen, und das wäre denn einer der besagten Fälle, in denen er die Geschichte der Medizin einbezüge. Auch mag er schildern - etwa unter Anlehnung an Thukydides - wie die Betroffenen und ihre Mitmenschen eine Seuche erlebten, und jedenfalls hat er darzustellen, wie sie darauf reagierten.

Zu nachträglicher Diagnose kann die Medizin sich im Rückblick auf historische Momente aufgefordert sehen, die offensichtlich pathologischer Bedingtheit unterliegen, z. B. das frühe Hinsterben deutscher Könige in Italien oder die fortschreitende Degeneration der spanischen Habsburger. Voraussetzung für die Wahrscheinlichkeit einer nachträglichen Diagnose ist freilich die Glaubwürdigkeit der ihr zugrunde liegenden Anamnese; und die läßt sich nur unter Anwendung historischer Methoden einigermaßen sichern²⁵. Indes sind es gelegentlich gerade Einsichten medizinischer Natur, die uns zum Verständnis historischer Sachverhalte den Schlüssel liefern, so jene in die Krankheit Wallensteins für die Deutung seines zerfahrenen Handelns in den Monaten, Wochen und Tagen vor seinem Untergang²⁶.

gischem Verständnis reden, sondern von der Gegenständlichkeit der Menschen für die verschiedenen Wissenschaften.

²⁵ Um die Schwierigkeit solcher Anamnesen zu unterstreichen, weisen wir auf die Kontroverse über Hitlers Erkrankung hin. RÖHRS, Dr. med. H.D., Hitlers Krankheit, Tatsache und Legende; Neckergemünd 1966 - contra RECKTENWALD, Dr. med. Johann, Woran hat Hitler gelitten? Eine neuropsychiatrische Deutung; München/Basel 1963.

²⁶ MANN, Golo, Wallenstein, Frankfurt/M 1974; ab S. 900 immer wieder entsprechende Hinweise.

Ganz außer Betracht läßt der Bericht die Lebensvorgänge als solche, obwohl sie doch fundamentale Bedingungen menschlicher Existenz auf dieser Erde und damit von Geschichte überhaupt sind. Er setzt sie vielmehr - wir sprachen schon davon - stillschweigend voraus. Deshalb verliert kein Bericht auch nur ein Wort über den Stoff- und Energiewechsel bei den Rittern im Heere Friedrich Barbarossas, als letzteres während des Sommers 1167 seine militärischen Erfolge errang. Wurde freilich eine krankhafte Störung menschlicher Lebensvorgänge zur Bedingung des Geschichtsprozesses, dann muß der Bericht auf sie hinweisen und kann darüber hinaus ausführlicher auf sie eingehen, so auf die Malaria, die im selben Jahre zur Auflösung des kaiserlichen Heeres führte und dessen Siege auf diese Weise zunichte machte. Von historischem Interesse sind eben nicht die generellen Bedingungen der Menschheit, sondern die speziellen für Menschen an einer bestimmten Raum-Zeit-Stelle.

Wie die von der Medizin und der Biologie untersuchten menschlichen Lebensvorgänge läßt der Bericht im allgemeinen auch die phylogenetisch evoluierten Verhaltensstrukturen der Spezies *Homo Sapiens* an und für sich außer Betracht, obwohl sie ebenso wie jene zu den notwendigen Bedingungen jeglichen Handelns gehören, bilden sie doch „ein Gerüst, gewissermaßen ein Skelett unseres sozialen, kulturellen und geistigen Verhaltens“; „sie bestimmen damit die Form der menschlichen Sozietät. Ihrerseits machen sie Tradition und Kultur überhaupt erst möglich“²⁷. Aber nicht besagtem Gerüst als diesem gilt historisches Interesse, sondern seiner Ausfüllung durch die geschichtlich bedingten Kulturen²⁸. Deren Vielfalt gerecht zu werden, und sie im einzelnen aus ihren historischen Bedingungen zu erklären, das ist Sache des Berichtes.

Da indes die allen Menschen inhärenten Verhaltensdispositionen dem menschlichen Handeln und Hervorbringen nicht so gleichförmig zugrunde liegen wie der Stoff- und Energiewechsel, sondern sich jeweils der Situation entsprechend geltend machen, ist der historische Bericht gelegentlich darauf angewiesen, auf sie einzugehen, damit unsere Schülerinnen und Schüler menschliches Agieren verstehen können. Zum Beispiel kann er hervorheben, daß angeborene Dispositionen im Kampfe

²⁷ LORENZ, Konrad, Die Rückseite des Spiegels, Zürich 1973, S. 251.

²⁸ Siehe u.a. GEHLEN, Arnold, Anthropologische Forschung, (rowohlts deutsche enzyklopädie 138,) S. 178ff.; LORENZ wie Anm. 27, S. 280-290.

zu agonalem Verhalten²⁹, gruppenbindende Mechanismen aber bei Akten sozialer Verantwortlichkeit eine Rolle spielen³⁰. Ja, entsprechende Hinweise auf die naturhafte Natur des Menschen sind dem Geschichtsunterrichte sogar zu empfehlen, damit er bei Schülern und Schülerinnen den Eindruck vermeidet, Geschichte sei durch und durch „machbar“. Indem er den Menschen aber als ein auch durch offene Programme bestimmtes und deshalb in hohem Maße lernfähiges Wesen charakterisiert, beugt er andererseits dem entgegengesetzten Irrtum vor, die Menschen seien ihren „Trieben“ hilflos ausgeliefert und die Geschichte habe deshalb als ein durch diese total determinierter Prozeß zu gelten³¹.

Es gibt kein Handeln oder Hervorbringen, dem nicht entsprechende psychische Vorgänge vorherliefen, das von solchen nicht begleitet und - dies wird längst nicht mehr ernstlich bezweifelt - beeinflußt würden. Somit ist die menschliche Psyche eine geschichtsbildende Kraft hohen Ranges. Wir reden hier freilich von der Psyche nicht nur als dem Gegenstand der Psychiatrie oder der Psychologie, sondern von jener fundamentalen menschlichen Innerlichkeit, die allem impulsiven Denken und Handeln zugrundeliegt. Indes gehen in unseren Tagen die Darstellungen von Geschichte besonders auf politische, soziale und wirtschaftliche Strukturen ein. Ihr Rezipient sollte sich dadurch aber nicht zu der Täuschung verführen lassen, Geschichte vollzöge sich in totaler Nötigung der Menschen durch dieselben³². Will der historische Bericht der Schule diesen Anschein vermeiden, darf er nicht zu solchen Höhen der Theorie emporsteigen, daß die Menschlichkeit der Menschen, um die es in dem fraglichen Abschnitt der Geschichte ja letztthin geht, dabei ganz außer Betracht geriete - und damit die menschliche Psyche hinsichtlich ihrer geschichtsbildenden Wirksamkeit und *vice versa* ihrer geschichtlichen Bedingtheit.

Diese beiden Aspekte fallen bei ihrer Wiedergabe im historischen Bericht um so mehr auseinander, desto weiter der Bereich psychischen Lebens ist, der jeweils in Frage steht. Kollektive Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Denkweisen, Einstellungen gegenüber den Grundgegebenheiten menschlichen Lebens, festwurzelnde Mei-

²⁹ EIBL-EIBESFELD, Irenäus, Der Mensch - das riskierte Wesen, München/Zürich 1988, S. 216. Von unzählbarer Aggression spricht die Ethologie keineswegs, hierzu: S. 203ff.

³⁰ DERS., Liebe und Haß - zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen, München ¹⁵1991, S. 269ff.

³¹ Wer der Ethologie diesen Irrtum unterstellt, kann sie nur mißverstanden haben. Das sei mit größtem Nachdruck hervorgehoben.

³² Vgl. NIPPERDEY, Thomas, Deutsche Geschichte 1866-1918, Bd. II - Machtstaat vor der Demokratie, München ²1993, S. 418.

nungen, welche die Menschen und ihre Welt, Werte und Unwerte, Gut und Böse betreffen, nicht zuletzt religiöse Vorstellungen, sind so ausgebreitete und differenzierte Gegenstände möglicher Betrachtung, daß der Bericht, sofern er von ihnen handelt, die Erklärung ihrer selbst und ihrer Entstehung wohl vorübergehend von der ihrer bedingenden Wirksamkeit für bestimmte historische Situationen trennen wird. Weniger gilt das für die Charaktere historisch relevanter Personen, etwa Wilhelms II. oder Hitlers; indes ist die thematische Verselbständigung einer historischen Charakteristik nicht auszuschließen. Geht es aber darum, eine einzelne Handlung zu erklären - etwa die voreilige Resignation des Pompeius auf dem Schlachtfelde bei Pharsalus -, dann werden sie selbst und die für sie maßgebenden psychischen Faktoren oftmals in engem Zusammenhang dargestellt³³. Notwendig ist dies freilich nicht.

Auskünfte über die historische Bedingtheit psychischer Bedingungen des Geschichtsprozesses entnimmt der Bericht der Schule den Forschungen der Kultur-, Religions-, Literatur- und Mentalitätsgeschichte. Daß es einen „anthropologisch konstanten Grundbestand von Denk-, Empfindungs- und Verhaltensweisen“ gibt³⁴, bleibt wegen dessen Übergeschichtlichkeit für den Bericht ohne Belang, zumal er bei seinen Rezipienten oder Verfertigern, unseren Schülerinnen und Schülern, im allgemeinen immerhin soviel elementares psychologisches Verständnis voraussetzen darf, wie sie für ihren alltäglichen Umgang mit anderen Menschen brauchen.

Wie aber steht es mit der wissenschaftlichen Psychologie als Auskunft erteilender Instanz? Grundsätzlich - so mag man meinen - könnte sie doch den Bericht in der Hinsicht, von welcher wir hier reden, dadurch vervollständigen, daß sie die aus den Tiefen menschlichen Bewußtseins herrührenden Antriebe der fraglichen Handlung aufdeckte. Tatsächlich aber ist sie dazu nur ausnahmsweise imstande, weil die verfügbaren Quellen nur selten eine Anamnese zulassen, auf welche eine entsprechende Diagnose sich zu gründen vermöchte³⁵. Ist aber gelegentlich das Gegenteil der Fall, so kann wissenschaftliche Psychologie dem Bericht in der Tat zugute kommen.

Allerdings gibt es Fälle, in denen die Quellen zwar keinen oder nicht deutlichen Aufschluß über die in einer bestimmten geschichtlichen Situation aus den Tiefen

³³ GELZER, Matthias, Pompeius, München 1949, S. 252- 255, 260-262.

³⁴ DINZELBACHER, Peter (Hg.), Europäische Mentalitätsgeschichte, Stuttgart 1993, S. IX.

menschlichen Bewußtseins wirksam gewordenen Antriebe vermitteln, in denen aber eine besonders einleuchtende psychologische Theorie sich zur Erklärung des entsprechenden Handelns anbietet, und zwar mit großer Überzeugungskraft. Es geht für uns dann um die Frage, ob wir einen historisch gesicherten Befund den von dieser Theorie gebildeten Begriffen subsumieren dürfen, ohne imstande zu sein, deren Angemessenheit im gegebenen Falle mit den Methoden der Geschichtswissenschaft zu überprüfen. Zweifel, die uns in dieser Hinsicht erfüllen, rühren nicht aus dogmatischer Verhärtung des Historikers gegenüber den Methoden einer anderen Wissenschaft her, sondern aus der immer und immer wieder erneuten Einsicht in die ontische Vielfalt der Ursprünge menschlichen Handelns. Ihretwegen übernimmt der historische Bericht psychologische Erklärungen besagter Art nur unter Hinweis auf ihre Problematik.

Die Existenz unserer Erde ist die im wörtlichen Verständnis fundamentale Bedingung menschlichen Daseins und somit menschlicher Geschichte überhaupt. Alle Strukturen, von denen ein historische Bericht reden kann, hatten notwendigerweise ihren Ort, alle Ereignisse fanden auf bestimmten Schauplätzen statt. Deshalb gehören geographische Angaben nicht minder als chronometrische zu den integrierenden Bestandteilen des Berichtes. Sie gelten aber nicht dem bloßen „Wo“, sondern darüber hinaus dessen Beschaffenheit, soweit diese den betreffenden Ausschnitt der Geschichte mitbedingte, und das war jeweils in anderer Hinsicht der Fall. Deshalb berücksichtigt der historische Bericht, je seinem Thema entsprechend, bald topographische Einzelheiten, etwa das Gelände, wo Miltiades imstande war, die Perser zu schlagen, bald die Verteilung von Land und Meer im Großen, die Klima- und Vegetationszonen, das Vorkommen von Bodenschätzen..., gelegentlich auch Veränderungen, hervorgerufen ohne menschliches Zutun durch endogene oder exogene Kräfte: Klimaschwankungen, Erdbeben, Verlagerung von Flußläufen, Trans- und Regressionen.

Einerseits spricht der Bericht von der Ähnlichkeit menschlichen Handelns und Hervorbringens unter ähnlichen Bedingungen, etwa wenn er die Entstehung primärer Hoch- als Flußtalkulturen zum Gegenstand hat. Andererseits beschreibt er ähnliche oder konstante Herausforderungen der Natur als den Hintergrund, auf dem die Unterschiede zwischen verschiedenen Großgruppen, Kulturkreisen, Zeitaltern... sich

³⁵ Vgl. HEUSS, Alfred, Zum Problem einer geschichtlichen Anthropologie, in GADAMER, Hans-Georg und VOGLER, Paul (Hg.), Neue Anthropologie Bd. 4, Kulturanthropologie, Stuttgart 1973; S. 150-194,

besonders deutlich abzeichnen: die Differenz zwischen den vergleichbaren Hervorbringungen Altägyptens und Mesopotamiens ist so groß, daß ein unkundiger Betrachter gar nicht auf den Gedanken käme, ihren Ursprung auf ähnliche Bedingungen zurückzuführen³⁶; und auf dem selben Boden, z. B. dem Kleinasien, haben verschiedene Völker nacheinander sehr unterschiedliche Kulturen ausgeprägt.

Aus dem Auffälligkeitsgrade des motivierenden Charakters einer geographischen Gegebenheit ergibt sich, wie gründlich der Bericht auf sie einzugehen hat: daß die Oberflächengestalt Griechenlands dazu angetan war, die Entstehung einer Vielzahl von Poleis zu fördern, leuchtet eher ein als die von versumpften Flußtälern ausgehende Nötigung für die dort Ansässigen, ihr kulturelles Niveau zu steigern; um sie zu erklären, bedarf es also einer gründlicheren Analyse des geographischen Befundes.

Von unendlich vielen Kausalketten, die, ohne menschliches Zutun aus der Natur hervorgehend, zu aller Zeit und überall das menschliche Handeln und Hervorbringen bedingen, braucht aus dem am Anfang dieses Abschnittes genannten Grunde im historischen Bericht nicht die Rede zu sein. Außer ihnen wirken aber in der Geschichte vor allem durch Menschen initiierte Kausalketten; und diesen kann sehr wohl historische Relevanz zukommen. Jede auf Herstellung eines materiellen Gutes abzielende Arbeit besteht ja darin, daß Menschen bestimmte Kausalketten, welche sie unter Ausnutzung von Naturgesetzen in Gang bringen und halten, nach Zwecken ausrichten, daß sie also Kausal- in Finalnexus einordnen. Das fängt an bei zweckentsprechender Handhabung primitiver Werkzeuge, setzt sich bis zur gegenwärtigen Hochtechnik fort und umfaßt schließlich über die Gütererzeugung hinaus alle Gebiete des Machbaren: das Transportwesen, die Nachrichtenübermittlung, die Medizin, das Kriegswesen... Hat der historische Bericht gemäß seinem Thema, der didaktischen Absicht und der verfügbaren Zeit über dergleichen zu reden, so verwendet er selbstverständlich die einschlägigen Ergebnisse der entsprechend spezialisierten Geschichtsforschung, die ihrerseits auf genauer Kenntnis von Technik und Naturwissenschaft beruht. Gälte das Thema des Berichtes etwa dem Fortschritt der Technik im Verhüttungsprozeß des Eisens, so könnte er die immer wieder erneuten Versuche des Menschen, dieses Problem besser als zuvor zu bewältigen, im einzelnen unter Gebrauch der Fachsprache von Chemie und Verhüttungswesen

hier S. 159.

³⁶ Hans FREYER, zitiert durch Konrad LORENZ wie Anm. 27, S. 237.

beschreiben. Aber bei alledem - und das trifft für jeden analogen Fall auch zu - käme es ihm schließlich doch auf die Einbettung des jeweils erörterten Kausal- in den ihm entsprechenden Finalnexus an, auf den Ausgangs- und den Endpunkt des Fortschreitens von einem zum anderen Verfahren, genauer: auf die Bedingungen, unter denen es in der geschichtlichen Welt vor sich gehen konnte und die es für diese Welt schuf; sie sind nur selten allein technischer, sondern zumeist auch sozialer, wirtschaftlicher, vielleicht politischer Natur und haben ihre ökologische Bedeutung.

Allerdings findet keine nach Naturgesetzen ablaufende Kausalkette ihr Ende in dem Zweck, den Menschen ihr bestimmt haben, mag ihr Fortgang angesichts seiner Erfüllung auch zunächst unbemerkt bleiben. Auffällig aber wird besagter Fortgang immer dann, wenn seine unbeabsichtigten Folgen eintreten, zumeist Schäden: sogenannte „Altlasten“, allzu schneller Ablauf von Gewässern, Absinken des Grundwasserspiegels, in früheren Zeiten schon Verkarstung, Versumpfung, Verheidung etc. An solchen ungewollten Folgen menschlichen Handelns läßt sich die Gefährdung des Menschen durch sich selbst besonders deutlich erkennen, und deshalb geht der historische Bericht auf sie ein.

Zuletzt noch dies: Von Menschen initiierte Kausalketten, die ihren Zweck nicht erfüllten, weil sie ihm technisch nicht entsprachen oder ihm nicht genügten, können zwar zum Gegenstand unserer Einsicht in Wege und Irrwege des menschlichen Geistes werden, spielen aber für den historischen Bericht der Schule im allgemeinen keine Rolle. Ausnahmen davon sind Kausalketten, deren historische Bedeutung eben gerade darin besteht, daß sie ihren Zweck verfehlten: irgendein technischer Defekt verhinderte die Detonation des Sprengsatzes, den Schlabrendorff am 13. März 1943 in Hitlers Flugzeug untergebracht hatte, und deshalb konnte letzterer seine Verbrechen fortsetzen³⁷.

III. Der Bericht als synchronische Betrachtung simultaner Momente - das Verhältnis zwischen dieser Betrachtung und diachronischer im Bericht

Geschichte ist zugleich Geschehen und Schichtung, Prozeß und gewissermaßen dessen zuständige Ablagerung; sie geschieht, und indem sie geschieht, bildet sie Schichten, Schichten historischer Momente, welche das Handeln und Hervorbringen

von Menschen nicht bloß für den Augenblick, sondern auf längere Dauer bedingen. Auch solche Momente haben selbstverständlich ihren Anfang und ihr Ende in der Zeit. Diese zeitliche Erstreckung ist zwar nicht für alle von ihnen dieselbe, aber solange sie gleichzeitig miteinander bestehen, machen sie insgesamt eine Konstellation von Bedingendem aus, die als Raster für die Geschichte im entsprechenden Zeitraume wirkt, als ein regelndes Gefüge, welches einen Ausschnitt des Geschichtsprozesses für seine Zeit in bestimmten Bahnen hält und insofern eine gewisse Zuständigkeit hervorruft³⁸.

Während diachronische Betrachtung die Geschichte als Prozeß verfolgt, gilt die synchronische der Koexistenz gleichzeitiger Momente, freilich weniger in deren purer Simultanität als vielmehr hinsichtlich ihrer Zusammenhänge und Gegensätze: Soziale Gliederung, politische Ordnung, Produktionsverhältnisse, Ideologien pflegen sich - jedenfalls bis zu einem gewissen Grade - wechselseitig zu bedingen und können, so miteinander verbunden, situationsbildende Aggregate von relativ langer Dauer konstituieren. Letztere gedeihen nie zu voller Harmonie, sondern bergen stets latente Konflikte in sich.

Das Feld synchronischer Betrachtung wird jeweils durchs Thema bestimmt. Öffnet es sich weit genug, so ermöglicht jene Betrachtung die Periodisierung von Geschichte, erlaubt also die Bildung von Begriffen wie „Alttertum“, „Mittelalter“ und „Neuzeit“ oder auch engerer wie „Pentekontaätie“ oder „Vormärz“. Im Hinblick auf dieselbe Gegenwart kann sie zwischen verschiedenen Formen von Phänomenen derselben Vergleichsebene unterscheiden: Formen der Herrschaft, der Abhängigkeit, der Emanzipation.

Je weiter allerdings der Radius einer Betrachtung der für ein bestimmtes Zeitalter konstitutiven Momente wird, desto mehr gerät ein ihr entsprechender Bericht in die Gefahr bloßer Addition von Charakterisierungen verschiedenartiger Gefüge, so daß er eine Summe sogenannter „Bindestrich-Geschichten“ ergäbe. Er entginge ihr, gelänge es der Betrachtung, den Generalnenner aller dieser Gefüge aufzufinden, gewissermaßen die Grundstruktur der Strukturen, welche die Eigenart des betreffenden Zeitalters ausmache. Damit entstünde die Frage nach der Rangordnung der Strukturen. Sie läßt sich nur aus metahistorischer Sicht beantworten und geht den

³⁷ VON SCHLABRENDORFF, Fabian, Offiziere gegen Hitler, hrsg. von Walter BUSSMANN, o.O.u.J., S. 67-75 (Reihe „Deutscher Widerstand 1933-45, Zeitzeugnisse und Analysen“, hg. von Karl Othmar VON ARETIN u.a.).

Geschichtsunterricht deshalb bloß soweit etwas an, wie die entsprechende Antwort - so im Falle der von Karl Marx erteilten - ihrerseits historisch wirksam geworden ist. Nichtsdestoweniger muß der Geschichtsunterricht sich nicht jeglichen Hinweises auf Hypothesen besagter Art enthalten³⁹.

Gleichgültig, ob ein in diesem Unterricht behandeltes Thema nun ein weiteres oder ein engeres Feld der Betrachtung erschließt, in jedem Falle spricht der ihm gemäß Bericht von komplexen Gegenständen. Er beschreibt sie, indem er auf ihre Bestandteile und deren Verbundenheit eingeht. Gälte der Bericht z. B. der politischen Ordnung des Regnum zur Zeit der sächsischen und der ersten salischen Könige, so hätte er bei Schülerinnen und Schülern nacheinander deutliche Vorstellungen von der stammesmäßigen und sozialen Gliederung der unter den damaligen Umständen lebenden Menschen zu erwecken, von der Grundherrschaft als Wirtschaftsform, von dem Königsamt und seiner Ausübung, dem jüngeren Stammeshertogtum, dem Lehenswesen, von der Reichskirche usw. Vor Augen zu führen hätte er ihnen dabei aber auch wechselseitige Abhängigkeiten dieser Momente auf der ihnen gemeinsamen Basis: einem der Naturlandschaft nahen Lebensraum, der Naturalwirtschaft, der Ordnung sozialer und politischer Verhältnisse ohne Staatsapparat durch personelle Bindungen. Die Rede käme dann - gewissermaßen von selbst - auf seinerzeit strukturell bedingte Konflikte, bei entsprechender Weite der Betrachtung etwa auf den lange latenten Gegensatz zwischen dem Reichskirchentum und den in der Tiefe der kluniazensischen Gedankenwelt schlummernden Ansprüchen.

Gegenstände synchronischer Betrachtung hatten nicht bloß eine räumliche Erstreckung, sondern auch ihre zeitliche Tiefe. Denn Voraussetzung jeglichen Zusammenhangs gleichzeitiger Momente war ihre relative Dauer. Flüchtige Momente konnten nur Folgen zeitigen, nicht aber sich mit anderen zu Konstellationen verbinden, die den inneren Zusammenhang eines Zeitalters ausmachten. Doch ist Dauer nicht dasselbe wie Unveränderlichkeit. Jene dauerhaften Momente blieben sich nicht beständig gleich, sondern nahmen - das eine mehr, das andere minder - neue In-

³⁸ Zu diesem Kapitel insgesamt siehe KLUXEN, Kurt, Vorlesungen zur Geschichtstheorie II, Paderborn 1981, S. 179-185; KOSELLECK, Reinhart, Vergangene Zukunft, Frankfurt ²1984, S. 144-157.

³⁹ Man denke etwa an die Hypothese, die August NITSCHKE in „Naturerkenntnisse und politisches Handeln“, Stuttgart 1967, begründet (dort vor allem S. 235-257); siehe auch DERS., Verhalten und Wahrnehmung, in GADAMER, Hans-Georg und VOGLER, Paul (Hg.), wie Anm. 35, S. 123-149, besonders S. 128.

halte auf, während sie alte abstießen, auch änderte sich ihr Zusammenhang, und neue traten in ihn ein. Mit ihrer Dauer im Wandel korrespondierte also ihr Wandel in der Dauer. Sine wegen muß der historische Bericht gerade in der Schule sich seiner Gegenstände immer wieder vergewissern, und zwar unter Rückgriff auf deren jeweilige Vergangenheit, also in diachronischer Sicht. Und ohnehin fordert ein strukturgeschichtliches Thema sogar dazu auf, die Vorgeschichte der jeweils betrachteten gleichzeitigen Momente so weit zu berücksichtigen, wie deren Zusammenhang aus ihr erklärlich ist. Zwischen syn- und diachronischer Betrachtung hin und her wechseln muß der historische Bericht vor allem im Hinblick auf jene Momente derselben historischen Schicht, deren Gegensätze aus der Ungleichzeitigkeit ihres Ursprunges herrührten, verfehlte er doch ohne solchen Wechsel der Blickrichtung die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen und bliebe deshalb außerstande, die Latenz des jeweils Neuen im Hergebrachten aufzudecken, gewissermaßen jene Stellen, von denen her die Geschichte immer wieder aufs neue in Bewegung geriet.

Allerdings läßt eben jener Prozeßcharakter der Geschichte seinerseits sich ohne deren synchronische Betrachtung nicht erfassen. Erklärte der Bericht das *Procedens* nicht in seiner jeweiligen Zuständlichkeit, so ließe es sich auch nicht in seinem Wandel vorstellen, da solcher nur unter Vergleich zumindest zweier Zustände des sich Wandelnden bemerkbar wird: wer z. B. nichts von der Gutsherrschaft weiß, der kann auch nicht ermessen, inwiefern die Stein-Hardenbergschen Reformen die Verhältnisse auf dem Lande änderten.

Wie immer auch ein Thema für den Geschichtsunterricht formuliert sein möge, nie wird der entsprechende Bericht - das ist das Fazit der soeben vorgetragenen Gedanken - ausschließlich durch eine der beiden Betrachtungsweisen bestimmt, entweder die dia- oder die synchronische. Wohl mag in einem Falle diese, in einem anderen jene vorwiegen, vielleicht gar in hohem Grade. Ganz und gar ohne ihre Ergänzung durch die jeweils andere aber erlaubt keine von beiden die Bildung von Begriffen, die einen historischen Bericht ermöglichen. Andererseits hat jede der beiden Betrachtungsweisen eine nur ihr eigene unerläßliche Funktion: die eine ordnet Geschichte im Raum, ohne sie erschiene diese als ein Chaos simultaner Momente, ihre Periodisierung wäre ausgeschlossen; die andere ordnet sie in der Zeit, ohne sie erschiene Geschichte als eine gleichfalls chaotische Abfolge zusammenhangloser Vorgänge, das einzelne historische Moment, nicht eingeordnet in den Wechsel zwi-

schen Bedingendem und Bedingtem, wirkte befremdlich, wenn nicht gar absurd: Geschichte als Kuriositätenkabinett! Nur aus jener doppelten Sicht, die den Strom der Geschichte zugleich in seiner Breitenausdehnung wie seiner Längserstreckung überschaut, ergibt sich ein zusammenhängender geordneter Bericht⁴⁰.

IV. Der Bericht als Aussage über die Bedeutung historischer Momente

Bedeutung ist dasjenige, was ein Zeichen jemandem besagt. Da alles Existente in Raum und Zeit zum Zeichen werden kann, ist alles virtueller Träger von Bedeutung. Hier geht es um die historischer Momente, seien es einzelne, seien es Aggregate von solchen.

Der Inhalt des jeweils Besagten hängt nicht allein von dem betreffenden Zeichen ab, sondern ebenso von seinem Rezipienten: nur was er einem historischen Momente an Bedeutendem entnimmt, kann für ihn Bedeutung erlangen, und solche Entnahme beruht immer auf Deutung⁴¹. Deshalb pflegen verschiedene Menschen auf dasselbe Moment zur selben Zeit so unterschiedlich zu reagieren.

Für ihre Mitwelt haben historische Momente aktuelle Bedeutung. Sie besteht im Inhalt der Aufforderung, den die mehr oder minder Betroffenen dem Momente hinsichtlich ihres eigenen Empfindens, Urteilens, Verhaltens oder Handelns entnehmen⁴². Der Ansprache Hitlers vom 5. November 1937 („Hoßbach-Protokoll“⁴³) z. B. entnahm der Oberst Jodl, Chef der Abteilung L im Wehrmachtamt - er erfuhr davon mittelbar - für sich die Aufgabe, die Aufmarschanweisung des laufenden Mobilmachungsjahres zu ergänzen: in sie einzufügen sei nunmehr die Absicht, das deutsche „Raumproblem“ bei sich bietender Gelegenheit durch einen Angriffskrieg gegen die Tschechoslowakei zu „lösen“. Deshalb erging denn alsbald ein entsprechender Nachtrag zur bestehenden Weisung⁴⁴.

Dem gleichfalls informierten Chef des Heeresgeneralstabes, dem General Beck, hingegen besagte Hitlers Ansprache etwas anderes, nämlich daß der „Führer“ Ab-

⁴⁰ Vgl. FABER, wie Anm. 22, S. 103f.

⁴¹ Vgl. oben S. 192, 194, 197, 199.

⁴² Vgl. oben S. 194f.

⁴³ HOßBACH, Friedrich, Zwischen Wehrmacht und Hitler 1934-1938, Göttingen²1965, S. 181-189; auch: IMT XXV, S. 402 ff., PS-386; ADA Pol., Serie D Bd. I, Nr. 19, S. 25 ff. Dazu BUSSMANN, Walter, Zur Entstehung und Überlieferung der „Hoßbach-Niederschrift“, Vjh. Zeitgesch. 16. Jg. (1968), Heft 4.

sichten hege, die für Deutschland und die Deutschen verhängnisvoll seien. Dem Vorhaben eines unprovokierten Angriffs auf die Tschechoslowakei trat er entgegen, solange er noch im Amte blieb⁴⁵.

Selbstverständlich hat ein historischer Bericht über Hitlers Verhältnis zur militärischen Führung in den Jahren 1937 und 1938 diese in ihrer Gegenwart aktuellen Bedeutungen der Ansprache vom 5. November zu berücksichtigen. Und eben in der Wiedergabe aktueller Bedeutungen besteht überhaupt jeder Bericht so weit, wie er auf die Ursprünge menschlichen Handelns und Hervorbringens unter der Bedingung bestimmter historischer Momente eingeht.

Der Bericht enthält dann einen doppelten Rückblick auf eine Vergangenheit, welche der Gegenwart des betreffenden Momentes voraufging. Der eine gilt dessen Vorgeschichte. Hitlers Ansprache hatte ihren Anlaß, ihre Gründe und ihren Hintergrund, auf den wir mit den Stichworten „Sozialdarwinismus“ und „Lebensraumtheorie“ bloß hinweisen. Der andere richtet sich auf die Situation, in die das Moment als zusätzliches Bedingnis hineinwirkte, auf die innere und äußere Situation der dadurch betroffenen Menschen. Sie ihrerseits wurde jeweils von verschiedenen Zeitschichten her bestimmt. Im Falle unseres Beispiels spielte sowohl für Beck als auch für Jodl die seit Jahren unentschiedene Kontroverse über die militärische Spitzengliederung eine Rolle, eine größere aber bei jedem die Tradition, die er bewußt oder unbewußt akzeptierte: unterschiedliche Moralen, Geschichtsbilder, Loyalitätsbindungen, Dienstauffassungen etc. lagen ihren unterschiedlichen Reaktionen auf die Ansprache zugrunde.

Besonders groß ist der Anteil von Deutung an aktueller Bedeutung historischer Momente, wenn dieselben nicht unmittelbar in eine jeweilige Gegenwart hineinwirken, sondern in sie durch Rezeption aus einer früheren gewissermaßen „hereingeholt“ und zu neuer und neuartiger bedingender Wirksamkeit erweckt werden, denken wir etwa an die griechische Antike im Neuhumanismus oder an die altfinnische Volkspoesie in den Jahrzehnten, als das finnische Nationalbewußtsein erwachte⁴⁶. Selbstverständlich sind derartige „Renaissancen“ ihrerseits geschichtlich bedingt.

⁴⁴ MEINCK, Gerhard, Hitler und die deutsche Aufrüstung 1933-1937, Wiesbaden 1959, S. 183ff.; MÜLLER, Klaus-Jürgen, Das Heer und Hitler, Stuttgart 1969, S. 246 ff.

⁴⁵ MEINCK, ebd., S. 186f., MÜLLER, ebd., S. 249ff.

⁴⁶ FROMME, Lore und Hans (Hg. u. Übersetzer): Kalevala - Das Finnische Epos des Elias Lönnrot, Stuttgart 1985, S. 356.

Wie für die Menschen aller Gegenwarten haben historische Momente auch für uns heutige ihre aktuelle Bedeutung. Diesen Sachverhalt unseren Schülerinnen und Schülern zu Bewußtsein zu bringen, gehört zu den Aufgaben des Geschichtsunterrichtes. Dabei darf denn freilich nicht bloß von Auswirkungen jüngster Geschichte die Rede sein. Denn nicht anders als die Menschen früherer Zeiten in ihrer jeweiligen Gegenwart unterliegen wir in der unsrigen einer Vielfalt von Bedingungen von zeitlich und räumlich sehr unterschiedlicher Herkunft.

Für die Nachwelt haben historische Momente historische Bedeutung. Sie ist dasjenige, was solche Momente dem Rückblickenden über ihre bedingende Wirksamkeit in der geschichtlichen Welt besagen, darüber also, inwiefern unter ihrer Bedingung der Geschichtsprozeß eine Wendung nahm oder eine Struktur verändert wurde. Die Aufmerksamkeit des Rückblickenden richtet sich dabei zugleich auf das „Plus“ an Bedingnis, das jene Momente in die Geschichte einbrachten, wie auf die Veränderungen, die sie dadurch hervorriefen. Die Auffassung von beidem und dem zwischen ihnen waltenden Zusammenhang ergibt sich - wie wir schon hervorhoben - immer durch und als seine, des Rückblickenden, Deutung, und so geht letztere in die Bedeutung der betreffenden Momente als des ihm Besagten ein.

Erst durch derartige Bedeutungsurteile wird der Bericht der Schule über ein bestimmtes Thema vollständig. Für sie ist der jeweils Rückblickende freilich kein beliebiger, sondern die einschlägige historische Forschung. Von ihr übernimmt der Bericht seine entsprechenden Aussagen. Im Falle unseres Beispielles könnten sie etwa folgendermaßen lauten: Die für die operative Konzeption eines möglichen Krieges im Wehrmachtamte maßgebenden Offiziere, vor allem Jodl, verkehrten das zuvor in politischer Hinsicht defensive Konzept partiell in sein Gegenteil und leisteten somit der Aggressionsbereitschaft Hitlers Vorschub, und dies ohne dessen weiteres Zutun, also in vorauseilendem Gehorsam⁴⁷. Der Chef des Heeresgeneralstabes hingegen wurde zu einer inneren Distanzierung von Hitler bewogen, die ihn schon damals hart an den Rand grundsätzlicher Opposition brachte⁴⁸. Ihr beider Verhalten weist in die Richtung des Weges, den sie weiterhin beschritten: den General Beck führte er schließlich in den Widerstand und zu gewaltsamem Tod, die Offiziere an der Spitze des Wehrmachtamtes indes zu einer Anpassung an Hitler als „Oberstem Befehlsha-

⁴⁷ MEINCK wie Anm. 44, S. 187; MÜLLER wie Anm. 44, S. 246ff.

⁴⁸ MÜLLER wie Anm. 44, S. 253.

ber“, die seinem allmählichen Eindringen in die militärische Führung und seiner Kriegspolitik zugute kam und somit katastrophale Folgen zeitigte.

Da sich mit jedem Themenwechsel die Frage ändert, die wir an ein historisches Moment richten, besagt uns dasselbe unter dem Aspekt eines veränderten Themas über seine bedingende Wirksamkeit etwas anderes als vorher. Dabei widersprechen sich aber die unterschiedlichen Bedeutungen so wenig wie die verschiedenen Themen, sondern ergänzen einander. Gälte unsere Frage z. B. der politischen Gedankenwelt Hitlers, so gäbe seine Ansprache vom 5. November 1937 andere Aufschlüsse her als die soeben angeführten.

Wenn die historische Bedeutung eines historischen Momentes - oder eines Aggregates solcher Momente - dasjenige ist, was die Historie uns über seine Wirksamkeit in der Geschichte besagt, dann muß der Vergleich die Methode sein, welche uns diese Bedeutung erschließt. Denn die Wirksamkeit eines historischen Momentes bestand ja darin, Menschen zu bewegen, durch ihr Handeln und Hervorbringen etwas, das an der betreffenden Raum-Zeit-Stelle zuvor noch nicht existent war, in den Geschichtsprozeß oder eine historische Struktur einzuspeisen und sie dadurch zu verändern. Art, Ausmaß und Intensität solcher Veränderung aber werden nun einmal durch Vergleiche zwischen mindestens zwei räumlich oder zeitlich differenten Ausschnitten der Welt konstatiert.

In der Tat erweist schon unser Beispiel, daß dem so ist. Die oben formulierte Bedeutung des Ansprache Hitlers erschließt sich durch den Vergleich zwischen früher und später bestehenden Verhältnissen. Und wo immer in der historischen Literatur wir auf Aussagen über die Bedeutung von Vorgängen oder Strukturen stoßen, beruhen sie auf Vergleichen. Urteilt z. B. Karl Jordan über Canossa, einerseits habe König Heinrich durch die Absolution seine Handlungsfreiheit wiedergewonnen und insofern für den Augenblick einen Erfolg errungen, andererseits habe Canossa eine schwere Einbuße für die Idee des sakralen Herrschertums bedeutet und sich deshalb langfristig zum Nachteil der deutschen Könige ausgewirkt⁴⁹, so basiert dieses Urteil auf Vergleichen: zum einen auf dem zwischen des Königs Handlungsspielraum vor und nach besagter Wende, zum anderen auf dem zwischen der Akzeptanz der genannten Idee vorher und nachher. Und wenn Thomas Nipperdey die Bedeu-

⁴⁹ Investiturstreit und frühe Stauferzeit 1056-1197, Gebhardts Handbuch der deutschen Geschichte Bd. 1, Teil IV, München ³1976 (dtv Wissenschaftlich Reihe 4204), S. 43.

tung der Humboldtschen Universität für den steilen Aufstieg der Naturwissenschaften in Deutschland beurteilt, dabei also implizit die Frage nach dem motivierenden Charakter beantwortet, der dieser Institution hinsichtlich naturwissenschaftlicher Forschung innewohnte, und wenn er all jene Impulse aufführt, die, von der reformierten Universität ausgehend, nicht bloß den Geistes-, sondern gerade auch den Naturwissenschaften zugute kamen⁵⁰, so bezeichnet er damit den Unterschied zwischen der Ausgangsposition naturwissenschaftlicher Forschung in Deutschland und der in Westeuropa. Eben diese Ausgangsposition ist das vergleichbare Dritte an den beiden Ausschnitten der Welt.

Aussagen über die historische Bedeutung geschichtlicher Momente werden immer wieder durch neue oder in neuen aufgehoben. Keine von ihnen darf Endgültigkeit beanspruchen, solange Geschichte noch geschieht. Denn eben deshalb verlängert sich ja Tag für Tag der Zusammenhang, innerhalb dessen historische Momente sich auswirken können, so daß immer wieder ein Späteres eintritt, welches die Veränderung von Früherem, hervorgerufen durch das fragliche Moment, in neuem Lichte erscheinen läßt. Vor allem aber macht bei jeder Deutung die Geschichtlichkeit des Deutenden sich geltend. Mag er sie auch reflektieren, so vermag er doch nicht, sie abzustreifen. Verständlicherweise unterliegt ihr auch die Wissenschaft⁵¹. Deshalb bleiben ihre Bedeutungsurteile grundsätzlich transitorisch. Das aber schließt deren Übernahme durch die Schule nicht aus, sofern sie auf systematischer Anwendung adäquater Forschungsmethoden beruhen und im beständigen Diskurs in ihren Grundzügen bestätigt wurden. Und dies ist in weiterem Umfange der Fall, als es gelegentlich den Anschein hat.

Zu vermeiden haben Wissenschaft und Schule den Kurzschluß zwischen der historischen Bedeutung menschlichen Handelns und dessen ursprünglichem Sinn: Alexander der Große hat seine asiatischen Feldzüge nicht um der Hellenisierung des Vorderen Orients willen unternommen⁵².

⁵⁰ NIPPERDEY, Thomas,: Deutsche Geschichte 1800-1866 - Bürgerwelt und starker Staat; München 1984, S. 493ff.

⁵¹ Siehe FABERS Stellungnahme, wie Anm. 22, S. 117-127 gegenüber GADAMER, wie Anm. 1, in der von uns zitierten Ausgabe S. 305-312.

⁵² HEUSS, Alfred, Alexander der Große und das Problem der historischen Urteilsbildung, in: DERS., Gesammelte Schriften in 3 Bänden, Bd. I, Stuttgart 1995, S. 187-222, hier: S. 208.

Der Bericht des Geschichtsunterrichtes wird immer wieder von Aussagen über die historische Bedeutung historischer Momente durchdrungen. Notwendigerweise greift ihre Begründung jeweils über dasjenige hinaus, worauf die Frage sich zunächst richtet, da sie ja die Bezugnahme auf andere Bestandteile des Geschichtsprozesses involviert, eine Bezugnahme durch Rückgriff auf frühere, durch Vorgriff auf spätere oder Ausgriff auf gleichzeitige. Der Bericht sollte den Hinweis auf die Vorläufigkeit der entsprechenden Deutung enthalten; auch muß sie sprachlich in einem Kontext eingefügt werden, der ihre Perspektivität zu erkennen gibt, denn nur so kann dem Eindruck vorgebeugt werden, es handle sich um die einzig mögliche. Ihre wünschenswerte Abgewogenheit darf indes nicht mit einem Verzicht auf Genauigkeit der einzelnen Urteile erkaufte werden, der die Bedeutung des fraglichen Momentes schließlich im Nebel der Unbestimmtheit verschwimmen läßt.

B. Historisches Verständnis in der Schule⁵³

Vorbemerkung

Wie auch immer der Unterricht zugunsten maximaler Selbsttätigkeit unserer Schüler und Schülerinnen organisiert werden möge, auf jeden Fall muß er von vorn herein so angelegt sein, daß ihre angestrebte Kenntnis und ihr erwartetes Verständnis im voraus durch die entsprechende Darstellung der Wissenschaft gedeckt werden. Das geschähe nicht etwa dadurch, daß sie bei der Synthese historischer Vorstellungen zum Berichte die Gedanken nachvollzögen, durch welche die zuständigen Forscher bei ihrem Umgang mit den einschlägigen Quellen zu wissenschaftlicher Einsicht geführt wurden. Denn schon der Lehrer bleibt ja außerstande, die Wege der Forschung im Hinblick auf seine vielen Unterrichtsthemen abzuschreiten. Nicht die Methoden, sondern die Ergebnisse der Forschung übernimmt er in die Schule, und zwar jene, welche den Aufbau einer der Wissenschaft konformen Berichtsstruktur ermöglichen, Einsichten also in den zeitlichen und räumlichen Zusammenhang der historischen Momente, die das Thema ausfüllen, sowie in ihren Sinn und ihre Bedeutung. Die Formulierung solch wissenschaftlicher Einsichten im

⁵³ Martin HEIDEGGER leitet vom primären Verstehen das „Verstehen im Sinne einer möglichen Erkenntnisart unter anderen“ ab, „etwa unterschieden vom „Erklären““ und faßt das zweite als „existenziales Derivat“ des ersten auf (Sein und Zeit, Tübingen ¹⁶1986, S. 143). In unseren Ausführungen ist immer nur vom Verstehen im Sinne einer möglichen Erkenntnisart die Rede.

Bericht der Schule läuft, objektiv betrachtet, auf Wiederholung hinaus, auf Auslegung von schon Ausgelegtem, Verständnis von schon Verstandenem. Für die Schülerinnen und Schüler aber handelt es sich um ihre je eigene Apperzeption der Geschichtlichkeit von Geschichtlichem, die sie - jede und jeder für sich - vollziehen müssen, indem sie

- I. das Worumwillen der jeweils fraglichen Handlungen und Hervorbringungen,
- II. den Zusammenhang zwischen Bedingendem und Bedingtem, der dem entsprechenden Ausschnitt der Geschichte den Charakter eines Prozesses verlieh, und
- III. die Verbundenheit und Gegensätzlichkeit simultaner Momente innerhalb dieses Prozesses durchschauen, und
- IV. die historische Bedeutung solcher Strukturen, des Prozesses und der sie konstituierenden Momente im einzelnen ermessen. Voraussetzung dafür und Konsequenz davon ist,
- V. daß sie unablässig historische Begriffe bilden.

Es sind dies aber nicht etwa fünf separate Akte, sondern die Modi des einen Denkprozesses, der auf historisches Verständnis hinausläuft.

I. Das Sinnverständnis

Der Sinn menschlichen Tuns und Lassens kann evident sein: daß Menschen, werden sie an Leib und Leben durch Gewalt bedroht, sich zu verteidigen oder zu fliehen suchen, leuchtet uns ohne weiteres ein, ebenso, daß sie um ihrer Ernährung, Wohnung und Bekleidung willen wirtschaften müssen. Je mehr menschliches Agieren sich aber von elementarem Verhalten oder einfachen Verrichtungen entfernt, desto dringender bedarf sein Verständnis einer besonderen Bemühung. Solch einer muß sich denn auch der rückblickende Betrachter unterziehen, der nach dem Sinn von Handlungen und Hervorbringungen früherer Menschen sucht. Der nämlich liegt nur ausnahmsweise offen am Tage. Sogar ausdrückliche Erklärungen von Beweggründen, Absichten, Zielsetzungen, Zukunftserwartungen, aufgefunden in schriftlichen Quellen, ja gerade sie hat der Historiker sorgfältig auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu untersuchen, weil es keineswegs selbstverständlich ist, daß sie das Worumwillen menschlichen Handelns und Hervorbringens angemessen und vollständig wiedergeben. Es muß vielmehr in einem besonderen Verstehensakt ans Licht geför-

dert werden⁵⁴. Dieser Akt ist rationaler Natur, ist ein Akt des Denkens, in den Intuition und Empathie allerdings soweit hineinspielen, wie sie dem Denken zugute kommen⁵⁵. Sein Ergebnis muß sich jeweils im Hinblick auf die Stelle des Geschichtsprozesses rechtfertigen lassen, an der besagter Sinn von Menschen in diesen Prozeß eingebracht und so zu einer seiner Bedingungen wurde. Solche Sinndeutung der Wissenschaft haben unsere Schülerinnen und Schüler, ihrerseits denkend, im Unterricht nachzuvollziehen. Dessen Methode aber unterscheidet sich von jener der Forschung.

Herzuleiten vermögen Schülerinnen und Schüler den Sinn einer bestimmten Handlung oder Hervorbringung nur, wenn sie bereits über einen Horizont verfügen, in welchem eben dieser Sinn aufgeht: Kennen sie z. B. die politische und soziale Konstellation im Deutschland des Vormärz und die Erwartungen der Menschen, die 1848 und 1849 auf die Barrikaden gingen, dann verstehen sie leicht, warumwillen jene so handelten. Reicht aber ihr Horizont zu derartiger Herleitung nicht weit genug, so ist es Aufgabe des Unterrichtes, ihn entsprechend zu erweitern.

Nehmen wir einmal an, ein Thema lautete „Der König bei den Germanen und den Deutschen“, es wäre Bestandteil einer Unterrichtsreihe, die der politischen Ordnung der europäischen Völker im Mittelalter gälte, und die Schülerinnen und Schüler hätten bei dieser Gelegenheit den Sinn jener Handlung zu erfassen, von der uns Gregor von Tours im 21. Kapitel seines neunten Buches erzählt: eine Frau drängte sich in der Menge der Umstehenden an den Frankenkönig Gunthramn heran, riß ihm heimlich ein paar Fransen seines Mantels ab, bereitete davon mit Wasser einen Absud und gab den ihrem schwer kranken Sohn zu trinken⁵⁶.

Unsere Schülerinnen und Schüler sind von sich aus nicht imstande, den Sinn dieser Handlung in seinem Kern zu erkennen. Freilich können sie sich in die Besorgnis der Mutter angesichts der schweren Krankheit ihres Sohnes einfühlen, freilich sehen sie ein, daß diese Frau vom König eine heilende Kraft erwartete und deshalb aus etwas, das ihm zugehörte, eine Medizin braute, von der sie Linderung der Krankheit erhoffte; vielleicht stehen sie auch noch tief genug in der Tradition unseres Kulturkreises, um von Menschen zu wissen, die Heilung durch Annäherung an das Heilige

⁵⁴ Vgl. FABER wie Anm. 22, S. 132f.

⁵⁵ Wir halten mit FABER dafür, daß historisches Verständnis dank rationaler Methoden zustande komme, wie Anm. 22, S. 141.

⁵⁶ Gregorii Episcopi Turonensis Historiarum Libri Decem, hrsg. von Bruno Krusch und Wilhelm Levison (MGH SS Merov. I/1), Hannover 1951; IX. Buch, 21. Kap., S. 442. Auch Neuausgabe durch Rudolf Buchner (FSGA, Bd. II), Darmstadt 1959, S. 270.

suchten⁵⁷. Aber damit haben sie die Grenze ihres spontanen Verständnisses erreicht: nicht ohne weiteres zugänglich ist ihnen die Einsicht, daß sich im Handeln jener Frau die germanische Überzeugung auswirkte, in einem rechten Könige erreiche das Heil seiner königlichen Sippe jeweils eine Fülle und Intensität, die ihn dazu befähigten, es auf andere Menschen zu deren Heil auszustrahlen. Die Vorstellung vom Heil der Königssippe, ja vom Heile überhaupt ist ihnen fremd und darum auch die von seiner Wirksamkeit im rechten König. Zwar sind sie sich über den Zweck der fraglichen Handlung klar, erfassen also ihr Worumwillen auf seiner der Zukunft zugewandten Seite, aber nicht in seinem Grunde, und deshalb verstehen sie im Grunde nicht, daß jene Frau sich eines Stückes der königlichen Aura bemächtigte, um es auf ihren Sohn zu übertragen und ihn so am Heil des Königs teilhaben zu lassen, was hieß, ihn zu heilen. Ihre Verständnishemmung setzt also gerade an dem Punkt ein, auf den es im gegebenen Falle ankommt, am „springenden Punkt“, beim „Wesentlichen“, bei der „Hauptsache“ - oder wie immer wir das nennen wollen.

Dementsprechend verhält es sich in jedem anderen Falle auch. Jeglicher Unterricht stößt jeweils und in seinem Verlaufe oftmals auf derartige Verständniswiderstände, die freilich auch andere Ursachen haben können als in unserem Beispiele: sie reichen von bloßer Unkenntnis äußerer Umstände bis zu gefühlsbedingter Ablehnung fremden Wertbewußtseins, schlimmstenfalls gar bis zu ideologisch begründeter Apperzeptionsverweigerung. Der Versuch, derartige Hemmnisse durch Unterricht zu überwinden, kann nur darin bestehen, den Schülerinnen und Schülern jenseits ihres bestehenden Horizontes vor Augen zu führen, was zu ihrem adäquaten Sinnverständnis bislang fehlte.

Der Einsicht in die germanische Überzeugung vom Erbcharisma der Königssippe - wir knüpfen nun wieder an unser Beispiel an - könnte die Fülle der Bilder vom heilbegabten Könige zugute kommen, die wir bei Wilhelm Grönbech finden⁵⁸. Ihnen allen ist der Sinn des in ihnen Abgebildeten gemein. Deshalb wird mit ihrer Gemeinsamkeit ihr Sinn erfaßt. Die entsprechende von den Schülerinnen und Schülern aufgefundene Hypothese wird dann im thematischen Kontext überprüft, etwa im Anschluß an die Frage, ob und wie besagter Königsglaube sich politisch ausgewirkt habe.

⁵⁷ Man denke etwa an Markus 5, 25-34 oder 6, 56. Vgl. GADAMER wie Anm. 1, S. 302.

⁵⁸ Kultur und Religion der Germanen, Bd. I, Darmstadt 1961, S. 135ff.

In allen anderen Fällen gewinnen die Schüler auf dem gleichen Wege den Horizont, der ihnen Sinnverständnis erlaubt: das ihnen zunächst vermittelte Bild wird solange durch andere, die denselben Sinn in sich bergen, ergänzt, bis sie imstande sind, eine begründete Vermutung des gemeinsamen Sinnes ihrer aller zu formulieren; und diese wird dann im erweiterten Zusammenhang kontrolliert und, wenn nicht bestätigt, modifiziert oder auch verworfen. Möglich wird solche Kontrolle dank der Vielfalt der Momente, die besagten Zusammenhang konstituierten oder in ihn hineinspielten: die Wahrscheinlichkeit der Vermutung wächst in dem Maße, in welchem diese Momente sie bestätigen oder ihr gegenüber zumindest neutral bleiben.

Indem wir den Sinn von Handlungen und Hervorbringungen früherer Menschen verstehen, identifizieren wir unsere Empfindungen und Gedanken nicht etwa mit den ihrigen. Das gilt ebenso für unsere Schülerinnen und Schüler: im Falle unseres Beispiels kann doch keine Rede davon sein, daß sie imstande wären, den Glauben an die heilende Kraft von Königen in sich zu erwecken. Daß frühere Menschen solchen Glauben hegten, können sie sich indes vorstellen, sofern sie ihre Welt und vor allem deren Innenseite gründlich genug betrachtet haben. Und so verhält es sich mit dem historischen Sinnverständnis überhaupt: in seinem Kern beruht es nicht auf unserer Identifikation mit fremder Psyche, sondern auf der Einsicht in die Bedingungen, unter denen frühere Menschen sich vorfanden.

Gefährdet wird Sinnverständnis durch voreilige Begriffsbildung ohne ein zulängliches Bild des Handelns, um das es dabei geht. Ausgeschlossen wird es durch moralische Ansprüche an frühere Menschen nach Maßgabe unserer eigenen Wertvorstellungen. Vorbeugen läßt sich solcher naiven Überheblichkeit, zu der gerade junge Leute verständlicherweise neigen, durch beständige Rückschau auf die seinerzeit geltenden Normen. Sie erfordert die Suspendierung eigener Wertvorstellungen im Akte historischen Verstehens, nicht aber den Ausschluß jeglichen moralischen Urteils aus ihm. Denn im Lichte der seinerzeit geltenden Normen kann die moralische Qualität, die einer Handlung zu ihrer Zeit zukam, möglicherweise beurteilt werden. Weil allerdings nicht erst heutzutage, sondern schon früher unterschiedliche Moralen miteinander konkurrierten, kann ein Verstehensakt uns mitten hinein in die Wertungsproblematik früherer Generationen führen. Lehrer und Schüler stehen dann vor Fragen wie diesen: Gladstone oder Disraeli, Kurfürst Friedrich Wilhelm oder der

Schöppenmeister Roth, Gregor oder Heinrich, Caesar oder Cicero - wer von ihnen hatte jeweils recht?

Aus unserer Suspendierung eigener Wertvorstellungen im Akte historischen Verständnisses folgt indes nicht etwa deren Preisgabe und schon gar nicht die Übernahme der historisch betrachteten Normen durch uns. Ist auch die Einsicht in die letzteren unerlässlich für das Verständnis einer Handlung, so brauchen wir um solchen Verständnisses willen besagte Normen doch nicht als allgemeingültig und damit als für uns selbst verbindlich anzuerkennen. Im Gegenteil: Je öfter wir Handlungen früherer Menschen zu verstehen suchen, desto deutlicher leuchtet uns die Zeitgebundenheit der sie bedingenden Wertvorstellungen ein, damit freilich auch die Relativität unserer eigenen; sie zu bedenken, sie zu ergänzen, zu revidieren oder zu bewahren, fordert uns also jeder Akt historischen Verständnisses auf. Nicht hingegen werden wir durch einen solchen automatisch zu Gesinnungsgenossen früherer Menschen, zu ihren Nachahmern oder gar Nachfolgetätern. Zwar erweitert jeder Verstehensakt unser Bewußtsein, indem er uns erschließt, was Menschen möglich, was menschenmöglich ist, aber erst unsere Stellungnahme gegenüber dem Verstandenen hat für uns selbst eine moralische Konsequenz. Wir kommen im nächsten Teil unserer Ausführungen darauf zurück⁵⁹.

Ein im Hinblick auf bestimmte Handlungen oder Hervorbringungen gewonnenes Sinnverständnis eröffnet dem Betrachter von Geschichte fast immer den Zugang zu einem weiter reichenden Sinnzusammenhang. Das Verständnis der Handlung etwa, die uns oben als Beispiel diente, bricht dem Verständnis einer langen Reihe anderer Handlungen Bahn, die ebenfalls durch den Glauben an das Erbcharisma der Königssippe motiviert wurden, und dies, obwohl die Bilder, die uns dabei jeweils vor Augen treten, so unterschiedlich sind, daß sie als ganz disparat angesehen werden könnten: die letzten Merowingerkönige, in ihrem von Stieren gezogenen Wagen über Land fahrend⁶⁰; Markgraf Liuthar, der eine Wahl des Ekkehard von Meißen zum König ablehnt, weil diesem „das vierte Rad am Wagen,, fehle⁶¹; die grauenerregende

⁵⁹ S. 241f.

⁶⁰ Einhardi Vita Karoli Magni, hg. von O. Halder-Egger (MGH SSrerGerm), Hannover u. Leipzig 1911, ND 1965, S. 3; auch Neubearbeitung durch Reinhold Rau (FSGA Bd. V), Darmstadt 1955, S. 166/168.

⁶¹ Thietmari Merseburgensis Episcopi Chronicon, hg. von Robert Holtzmann (MGH SSrerGerm NS 9), Berlin 1935, Nachdruck München 1980; IV. Buch, 52. Kap., S. 191. Auch Neubearbeitung durch Werner Trillmich (FSGA Bd. IX), Darmstadt 1962, S. 168.

Art des Mordes am englischen Könige Eduard II.⁶² Wer also ein historisches Phänomen wie besagten Glauben an das Heil der Königssippe erst einmal begriffen hat, der wird es im historischen Prozeß immer wieder als bedingendes Moment entdecken. Und *vice versa* sind derartige Entdeckungen dazu angetan, das ursprüngliche Verständnis immer mehr zu verfeinern, in unserem Falle dadurch, daß sie immer neue Facetten des Königsheiles sichtbar werden lassen.

Und eben weil dem an einer bestimmten Stelle gewonnenen Verständnis die Tendenz zur Erweiterung innewohnt, kann Geschichtsunterricht so organisiert werden, daß er in seinen jeweils früheren Phasen ein Verständnispotential für die späteren anlegt und damit sein unterrichtsmethodisches Vorgehen auf lange Sicht hin vorbereitet. Damit nicht genug: letztthin zielt Geschichtsunterricht auf die Anlage eines Potentials an Sinnverständnis ab, dessen Wirkungsweite über die Schulzeit hinausreicht.

II. Das Verständnis von Prozessen

Die sprachliche Vermittlung historischer Vorstellungen besteht verständlicherweise weithin in der Darstellung sogenannter historischer Fakten. Gleichgültig welche Unterrichtsmethode dafür angewandt wird, muß solche jedenfalls so angelegt werden, daß sie unsere Schülerinnen und Schüler grundsätzlich in die Lage versetzt, den Zusammenhang zwischen den Fakten früher oder später auszumachen. Herleiten freilich können sie ihn erst, wenn ihr Vorstellungshorizont das zuläßt. Denn wir kennen ja keine Gesetze, nach denen der Geschichtsprozeß ablaufe, und nur im Ausnahmefall wird der jeweils fragliche Prozeß sich einem bestimmten Verlaufstypus zuordnen lassen⁶³. Auch verfügen unsere Schüler und Schülerinnen nicht von Hause aus über ein Organ, das ihnen erlaubte, besagten Zusammenhang historisch aufzufassen. Unsere „pragmatische Orientiertheit“ erfordert ohnehin in unserer Alltagswelt kein solches⁶⁴. Daß so vieles, was um uns durchschnittliche Zeitgenossen umher und in uns selbst vorgeht, was uns in Mitleidenschaft zieht und was wir selbst tun und lassen, auch geschichtlich bedingt ist - , das bleibt uns zumeist unbewußt. „Hinter die Dinge zu sehen“, unsere nur scheinbar beliebigen Umstände als historische Bedingungen zu erkennen, sind wir denn ja auch ohne Informationen, die sich

⁶² HUTCHINSON, Harold F., Edward II. - The Pliant King, London 1971, S. 142.

⁶³ Vgl. oben S. 196, 199.

keineswegs auf der Straße finden lassen, ganz außerstande. Auch verhält es sich nicht so, daß ein Bedingungs-zusammenhang um so leichter zu durchschauen wäre, je näher er in Raum und Zeit dem Betrachter läge. Vielmehr verstehen gar nicht wenige Deutsche die Geschichte der DDR gerade deshalb nicht recht, weil sie in diesem Staate aufwuchsen; und für nur allzu viele Deutsche, die in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Mitte ihres Lebens erreicht haben, sind die Bedingungen, unter denen ihre Eltern im Zweiten Weltkrieg und den Jahren davor lebten und handelten, nicht weniger dunkel als die Zeit ihrer Urgroßväter. - Dem Mangel an Einsicht in die eigene Geschichtlichkeit entspricht bei uns die Bereitschaft, geschichtliche Zusammenhänge unter Gebrauch von Allerweltskategorien zu erklären, etwa als Produkte des Zufalles, persönlicher Schlechtigkeit oder Güte, Dummheit oder Klugheit.

Die Schülerinnen und Schüler von solcher unhistorischen Deutung abzubringen, versucht der Geschichtsunterricht zunächst einmal wenigstens im Hinblick auf den jeweils erörterten Ausschnitt der Geschichte, und zwar dadurch, daß er sie zu Fragen anleitet, welche der Geschichte als einer Abfolge von Bedingendem und Bedingtem gerecht werden, also zu Fragen wie den folgenden:

Welche Gegebenheiten der Natur und der materiellen Kultur bildeten die unüberschreitbare Basis menschlichen Handelns in der betreffenden Situation? Welche mentalen Voraussetzungen bedingten damals das Handeln der Menschen? Welchen Zwängen sahen oder glaubten diese sich ausgesetzt? Über welche Erklärungsmuster für ihre Lage verfügten sie? Welche Werte hielten sie für unabdingbar, welche Ängste bewegten, welche Autoritäten akzeptierten sie als selbstverständlich, was also hielten sie für ihr Interesse, wie deuteten sie ihre Lage?

An welcher Stelle des Unterrichtes besagte Fragen oder ähnliche - die Reihe läßt sich ja fortsetzen - jeweils aufgeworfen werden, ist Sache unterrichtsmethodischen Ermessens. Ihre den einzelnen Fall betreffende Formulierung ergibt sich *ipso facto* aus dem behandelten Ausschnitt der Geschichte.

Der Einsicht in den geschichtlichen Zusammenhang zwischen Bedingendem und Bedingtem zugute kommen kann der Gebrauch gewisser Denkschemata wie *challenge and response*⁶⁴, Provokation und Replik⁶⁵, Aktion und Reaktion, Wollen und

⁶⁴ SCHÖRKEN wie Anm. 20, hier: S. 6.

⁶⁵ TOYNBEE, Arnold, A Study of History, Volume I, Oxford/New York/Melbourne 1979, S. 271ff.

⁶⁶ JÜNGER, Ernst, Tagebuchnotizen vom 28.03. bis zum 02.04.1946, in: Jahre der Okkupation, Stuttgart 1958, S. 143ff.; Stahlungen II, Stuttgart⁸1980, S. 607ff.

Vermögen, Absicht und Verwirklichung, Zweck und Mittel, Dependenz und Spontaneität, Kontinuität und Wandel, Kohärenz und Hiatus, Interdependenz oder Korrelation gleichzeitiger Momente und - im Hinblick auf naturgesetzliche Antriebe - Ursache und Wirkung.

Indes bleiben der spontanen Annäherung Unkundiger an das Verständnis der Zusammenhänge, von denen hier die Rede ist, stets Grenzen gezogen. Der Bericht kann deshalb auf informatorische Bestandteile nicht verzichten. Auch sichern schließlich nur sie die Anpassung des Schülerverständnisses an das der Wissenschaft.

Selbstverständlich muß der Bericht sich dem Zwange der Zeitbegrenzung unterwerfen, kann also die Kette von Bedingtem und Bedingendem nicht ins Endlose nach rückwärts oder *vice versa* von den allerfrühesten erkennbaren Anfängen her verfolgen. Die Entscheidung darüber, wie weit er dabei zurückgehen sollte, ist zugleich fachhistorischer und didaktischer Natur und verliert in dem Maße den Charakter eines Ad-hoc-Entschlusses, in welchem sie durch eine langfristige Unterrichtskonzeption präjudiziert wird, die auf den systematischen Aufbau historischer Vorstellungen bei den Schülerinnen und Schülern abzielt. Je unsystematischer seine Gegenstände andererseits ausgewählt werden, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, daß der Geschichtsunterricht zum Geschichtenunterricht ausartet.

Gerade bei diachronischer Betrachtung von Geschichte nimmt der kaleidoskopartige Wechsel der durch Unterricht erzeugten Bilder die Vorstellungskraft von Schülern und Schülerinnen aufs höchste in Anspruch. Und solche Anstrengung des Vorstellens muß durch die des Erinnerns ergänzt werden, weil sich schlechterdings bloß die Bilder gedanklich verbinden und begrifflich durchdringen lassen, welche das Gedächtnis bereit hält. Ein Unterricht, der sie immer wieder in Vergessenheit geraten läßt, gewinnt nie seine eigene Basis.

III. Das Verständnis von Strukturen

Was diesen Modus der Phrasierung historischen Verstehens angeht, dürfen wir weithin auf das unter II. Gesagte zurückverweisen, weil es *mutatis mutandis* auch für ihn gilt.

Im alltäglichen Umgang mit unserer Welt bemerken wir die Verbundenheit der sie konstituierenden gleichzeitigen Momente nicht deutlicher als den Zusammenhang zwischen früheren und späteren. Und soweit uns davon doch etwas einleuchtet, neigen wir wiederum dazu, es auf bequeme Weise zu erklären: für nicht wenige unter uns scheint z. B. die strukturell bedingte wirtschaftliche Schwäche der Länder mit zentral gelenkter Verwaltungswirtschaft sich aus der moralischen Unzulänglichkeit der Verantwortlichen zu ergeben; und die in bedrohlicher Weise überhand nehmende Motorisierung pflegen wir nicht als Bestandteil des allumfassenden sekundären Systems zu deuten, sondern sehr schlicht und allzu einfach als selbstverständliche Steigerungsform menschlicher Mobilität im Zeitalter technischen Fortschrittes.

Solche historisch unergiebigere Sicht bei Schülerinnen und Schülern wenigstens im Hinblick auf die nach Maßgabe des Themas ausgewählte Vergangenheit zu überwinden, gehört zu den Aufgaben des Geschichtsunterrichtes. Und wiederum sind dazu Antworten auf Fragen adäquater Art nötig, nunmehr etwa folgender:

Unter welchen gleichzeitigen Bedingungen konnte die jeweils fragliche Organisation, Institution, Gesellschafts- oder Herrschaftsform, konnte ein bestimmtes Produktionsverhältnis, eine besondere Mentalität überhaupt existieren und andauern? Was hielt solch ein komplexes Gefüge zusammen, oder was war - bildlich gesprochen - sein Kristallisationskern? Welche Bedingungen schuf es seinerseits für gleichzeitige historische Momente? Mit welcher anderen verband es sich zu einem Aggregat, das neue Bedingungen setzte?

Wiederum ergibt die Spezialisierung derartige Fragen für den Schulgebrauch sich *ipso facto* aus dem jeweiligen Thema. Die Denkschemata, die bei ihrer Beantwortung eine Rolle spielen können, sind vor allem Interdependenz und Korrelation. Wiederum ist die hinlängliche Information unserer Schülerinnen und Schüler die Grundvoraussetzung ihrer verständnisvollen Antworten. Und auch sie läßt sich soweit ihrer Erinnerung entnehmen, wie der Unterricht das entsprechende Potential im voraus planmäßig bereitgestellt hat.

IV. Das Verständnis von Bedeutungen

In die Lage versetzt, die historische Bedeutung eines historischen Momentes zu beurteilen, werden unsere Schülerinnen und Schüler nur durch einen Unterricht, der

ihnen den Vergleich erlaubt, von dem oben die Rede war⁶⁷, jenen Vergleich zwischen verschiedenen Ausschnitten der geschichtlichen Welt, welcher die Änderung, hervorgerufen durch besagtes Moment, bloßlegt. Ein Überblick über den Geschichtsprozeß oder über simultane Momente, der zumindest zwei vergleichbare Bereiche einschließen und deshalb möglicherweise über die vom Thema gezogenen Grenzen hinausreichen muß, ist also Voraussetzung dafür, daß der Rückschauende die Bedeutung eines bestimmten Momentes recht zu ermessen weiß. Im Hinblick auf den Unterrichtsalltag kann das z. B. heißen: Damit unsere Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Canossa verstehen können, müssen sie sowohl über Sutri als auch über die Königswahl von 1125 Bescheid wissen. Nur an ihm selbst können sie die historische Bedeutung eines historischen Momentes keinesfalls erfassen.

Allerdings sind bei Urteilen über historische Bedeutung stets Vorsicht und Zurückhaltung geboten, weil sich die Wirksamkeit eines historischen Momentes nur ausnahmsweise mit letzter Sicherheit feststellen läßt. Das gilt sogar für einen so gründlich erforschten Ereigniskomplex wie etwa den von Canossa. Gewiß hat Heinrich IV., indem er sich dem Papst unterwarf, selbst dessen „auch für viele Zeitgenossen unerhörten Anspruch ..., den König bannen und seiner Würde entsetzen zu können ... grundsätzlich anerkannt“, und das bedeutete zweifellos eine Einbuße für die Idee des sakralen Herrscheramtes⁶⁸. Indes führt die kontrafaktische Frage, ob denn eine Einbuße desselben Gewichtes nicht auch ohne Canossa früher oder später eingetreten wäre, uns zu der Einsicht, daß wir außerstande bleiben, genau auseinander zu halten, ob jener Ereigniskomplex mehr als ein auffälliger Höhepunkt einer längst im Gang befindlichen unaufhaltsamen Entwicklung zu gelten habe oder mehr als die Antriebskraft, welche Unaufhaltsamkeit hervorrief, daß wir also in diesem Falle zwischen Ursächlichkeit und Symptomatik nicht recht zu unterscheiden wissen.

In seltenen Fällen freilich kann eine kontrafaktische Fragestellung sehr wohl dazu beitragen, ein Urteil zu bekräftigen. Schreiben wir z. B. der Tätigkeit der Könige Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. die Bedeutung zu, auf sie gehe Preußens Stellung als Großmacht zurück, so sehen wir uns in diesem Urteile durch die einzig angemessene Antwort auf die Frage bestärkt, ob denn Preußen ohne diese beiden

⁶⁷ S. 214f.

⁶⁸ JORDAN wie Anm. 49, S. 44.

Könige zur Großmacht aufgestiegen wäre. Die Unwahrscheinlichkeit solcher Annahme ergibt sich im Hinblick auf die geringe Möglichkeit von alledem, was zu ihrer Bejahung als möglich unterstellt werden müßte: Preußen hätte in zu vielen Hinsichten anders sein müssen, als es tatsächlich war, um ohne ein überaus nachdrückliches menschliches Zutun den Rang der fünften europäischen Großmacht zu gewinnen, so daß besagter Rang mit Recht auf die Leistung seiner großen Könige zurückgeführt wird. Aus der Beantwortung der kontrafaktischen Frage „hinausdenken“ läßt sich in diesem Falle bloß der Sachverhalt, daß es sich um Könige und gerade um diese beiden handelte; aber das täte der Folgerichtigkeit des Gedankenganges keinen Abbruch.

Jede derartige Überprüfung von Urteilen über die historische Bedeutung historischer Momente setzt ausgebreitete Kenntnisse voraus: was muß man nicht alles von Preußen wissen, um beurteilen zu können, ob und in welchem Maße diesem Staate im 18. Jahrhundert die Entelechie zur Großmacht hin innegewohnt habe! Für kritische Gedanken über ein Bedeutungsurteil gilt deshalb in noch höherem Grade als für ein solches selbst, daß ein relativ weiter Überblick dafür die unerläßliche Voraussetzung sei. Damit unsere Schüler und Schülerinnen ihn jeweils gewinnen können, muß der Lehrer die Thematik des Unterrichtes jeweils weit genug fassen. Andernfalls ließe der Versuch, historische Bedeutung zu beurteilen, in der Schule auf pure Schwätzerei hinaus.

Unverhältnismäßige Urteile über historische Bedeutungen tragen dazu bei, das Geschichtsbild unserer Schülerinnen und Schüler zu verzerren. Weil sich alles mit allem vergleichen läßt und auch alles in der Geschichte mit allem irgendwie zusammenhängt, können wir uns freilich hinsichtlich eines jeden historischen Momentes beliebig viele Bedeutungen ausdenken und sie auch mehr oder minder schlüssig begründen⁶⁹. Eben deshalb aber relativieren sie einander. Wirkt sich solche Relativierung nicht hinreichend auf den sprachlichen Ausdruck des betreffenden Urteiles aus, so mißrät es. Steht z. B. die Bedeutung Preußens für das sogenannte „Dritte Reich“ in Frage, so darf man zu Recht formulieren: Hitler konnte das auf der Basis des Luthertums entstandene preußische Ethos des Gehorsams für seine Zwecke

⁶⁹ Siehe hierzu auch den grundsätzlichen Einwand Heinrich KNITTERMEYERS gegen geschichtsphilosophische Interpretationen, in: Grundgegebenheiten des menschlichen Daseins, Darmstadt, 1963, S. 83ff.

ausnutzen und es so mißbrauchen. Die Formulierung indes, Preußen habe Hitlers Regime vorbereitet, erweitert die Aussage ins Unzulässige.

V. Die Begriffsbildung

Wegen der Gebundenheit unseres Denkens an die Begriffssprache schließt das Verstehen die beständige Bildung sachgemäßer Begriffe ein und ginge seinerseits ohne sie nicht vonstatten. Für unsere Schülerinnen und Schüler handelt es sich dabei z. T. um ganz neue Begriffe, denn von nur allzu vielen historisch relevanten Gegenständen hat die Mehrzahl von ihnen keinen Begriff. Das beginnt bei handgreiflichen Dingen wie einer Steinschloßflinte oder einer attischen Triere und setzt sich fort bis zu den Gegenständen theoretischer Konstrukte⁷⁰ wie der ottonisch-salischen Reichskirche⁷¹. Geschichtsunterricht besteht deshalb zu einem nicht geringen Teil in ihrer entsprechenden Information. Im übrigen kommt es darauf an, ihre Begriffe zu historisieren.

Das heißt nicht etwa, ihnen zu erklären, was das jeweils fragliche Wort an der Raum-Zeit-Stelle, von der die Rede ist, in der Sprache der Zeitgenossen gemeint habe. Freilich sind auch solche Erklärungen im Geschichtsunterricht manchmal unerlässlich, vor allem bei der Verwendung schriftlicher Quellen als Medien. Unter Historisierung von Begriffen verstehen wir indes, letztere im Bewußtsein unserer Schülerinnen und Schüler mit den Merkmalen zu versehen, die eine von uns akzeptierte Historiographie ihnen zuschreibt, und sie, wie sie in deren Lichte erscheinen, abzugrenzen.

Das Deutsch, das wir in der Schule reden, enthält ja eine Vielzahl von Bezeichnungen für Sachen und Sachverhalte, die unseren Schülern und Schülerinnen zwar mehr oder minder geläufig sind, von denen sie aber noch nicht den je angemessenen Begriff erworben haben und schon gar keinen, dessen Inhalt durch historische Einsicht bestimmt würde, eine Einsicht, die ihren Gegenstand dem jeweiligen Thema entsprechend an einer bestimmten Raum-Zeit-Stelle als einen historisch bedingten erfaßte und somit in seiner ihm nur dort und damals eigenen Qualität. Ein Bericht wird deshalb für unsere Schülerinnen und Schüler erst dann zum historischen, wenn er unter beständiger Beantwortung der Frage zustande kommt: wie beschaffen war

⁷⁰ SEIFFERT wie Anm. 1, S. 190f.

⁷¹ Wie Anm. 12.

die Sache, die der hier und jetzt verwandte Ausdruck meint, zu ihrer Zeit und an ihrem Ort? War es überhaupt dieselbe Sache wie früher oder später? Wir gerieten dabei freilich vom Hundertsten ins Tausendste, beschränkten wir uns nicht auf die Klärung der für das Verständnis unerläßlichen Begriffe.

Von Thema und didaktischem Vorhaben hängt ab, welche umgangssprachlichen Ausdrücke zum Begriff zu erheben sind, zumal solche, die sich für unsere Schüler und Schülerinnen mit der Assoziation gewisser konstanter Eigenschaften der gemeinten Sache verbinden, aber von ihnen gerade darum den Gedanken an die Veränderlichkeit besagter Sache fernhalten. Zu aller Zeit z. B. haben Bäume im Wald gestanden. Nichtsdestoweniger unterscheiden die Forste, die wir heutzutage als „Wälder“ bezeichnen, sich in vielerlei Hinsichten sehr von den Wäldern des Mittelalters. Eine Königswahl jener Zeit hatte mit dem Vorgang wenig gemein, an den unsere Schülerinnen und Schüler bei dem Worte „Wahl“ denken, und wenn ein Herzog auch - abgesehen von den Titularherzögen des 19. Jahrhunderts - stets politische Macht ausübte, so waren doch Kompetenz und Funktion des bayrischen Tassilo ganz andere als die des Goethe-Freundes Karl August. Deshalb bedürfen derartige Begriffe beim Wechsel der Betrachtung von einer Gegenwart zu anderen jeweils der Klärung, ja es empfiehlt sich, sie trotz eines Kernbestandes konstanter Merkmale, der uns erlaubt, sie überhaupt zu verwenden, gewissermaßen „flüssig“ zu halten, um ihnen historisch gerecht zu werden.

Mit Namen schließlich hat es eine besondere Bewandnis: manche von ihnen wanderten wie „Sachsen“ oder „Preußen“, bei anderen schrumpfte ihr Gegenstand wie bei „Louisiana“ oder „Livland“, noch andere - wie Burgund - meinen Verschiedenes, einige sind ihrer Unangemessenheit wegen irreführend: Schwäbisch Hall liegt im fränkischen Stammesgebiet, Westindien erhielt seinen Namen infolge eines Irrtums. Selbst Äquivokation kommt vor: die Grafschaft Mark war keine Mark und der Graf von der Mark kein Markgraf. Daß unsere Schülerinnen und Schüler, gebraucht man solche Namen im Unterricht ohne Erklärung, eher verwirrt als belehrt werden, versteht sich von selbst.

Bei aller Begriffsbildung haben unsere Schülerinnen und Schüler sich so zwischen Vorstellung und Abstraktion zu bewegen, daß jene ihnen hinlängliche Klarheit über die Beschaffenheit des Gegenstandes gewährleistet, während diese das Merkmal oder den Merkmalskomplex indiziert, der für den Begriff konstitutiv ist.

Letzteres ist nur innerhalb eines Horizontes von Vorstellungen möglich, der vergleichbare ähnliche Gegenstände umfaßt.

Wenn nun - wie wir hervorhoben - jene Begriffe, welche historische Gegenstände meinen, immer wieder zu überprüfen und zu erneuern sind, dann haben wir uns folgerichtigerweise erst recht der Legitimität von Oberbegriffen zu vergewissern, die sich auf eine Vielheit solcher im Fluß gewesener Gegenstände beziehen. Dürfen wir denn - so könnten wir etwa fragen - von der „deutschen Stadt im Mittelalter“ sprechen und dabei so verschiedenartige Gemeinwesen mit so unterschiedlicher Genese ins Auge fassen wie das landesherrliche Namslau in Schlesien, die alte Reichsstadt Dortmund und die Bischofsresidenz Passau? Wir dürfen es, weil es dort und eben nur in Städten Bürger gab, organisiert in Bürgerschaften, eine soziale Schicht, die sich in rechtlicher und politischer Hinsicht von der Bevölkerung ihrer ländlichen Umgebung abhob und dadurch ihr Gemeinwesen aus letzterer aussonderte. Deshalb handelt es sich bei dem Begriff „deutsche Stadt im Mittelalter“ und den vielen anderen, die wie er gebildet werden, nicht um Hypostasierungen. Besagte Oberbegriffe sind nicht nur legitim, sondern auch für jeglichen historischen Bericht unerlässlich. Denn ohne sie ließe Geschichte sich schlechterdings nicht berichten, sondern nur im Maßstab 1:1 wiedergeben, was der Konstruktion eines Globus nach Maß der Erdkugel gleichkäme. Aufgabe der Schule ist es, solche Begriffe für unsere Schülerinnen und Schüler mit den Merkmalen zu versehen, welche die Wissenschaft vorgegeben hat. Auf diese Weise sollte sie ihnen allmählich einen Fundus historischer Begriffe vermitteln, der die stetige Verknappung des Berichtes erlaubt. Und weil jeder Oberbegriff auf eine Vielzahl von Einzelfällen in der historischen Realität verweist, läßt sich *vice versa* ein jeder im Hinblick auf ein repräsentatives Beispiel bilden, einen Fall also, an dem die Eigenschaften sich besonders deutlich ablesen lassen, die auch den analogen Fällen zukamen. Das seinerzeit umstrittene „exemplarische Prinzip“⁷² findet hier zu Recht das Feld seiner Anwendung. Allerdings sind dabei die Hinsichten hervorzuheben, welche die entsprechende Begriffsbildung erlauben, andererseits jene, welche die Unterschiedlichkeit der Einzelfälle bedingen.

⁷² GERNER, Berthold (Hg.), Das Exemplarische Prinzip, Darmstadt 1966 (Bd. XXX der Reihe „Wege der Forschung“, der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft).

Bleibt die Schule auch darauf angewiesen, zur Begriffsbildung Merkmale zu übernehmen, die ihr die Wissenschaft vorgegeben hat, so muß sie deshalb doch nicht die von letzterer getroffenen Definitionen verwenden. Denn ihr kommt es ja bloß darauf an, wissenschaftskonforme historische Vorstellungen soweit auf ihnen entsprechende Begriffe zu bringen, daß unsere Schülerinnen und Schüler mit diesen arbeiten können, sie zielt m. a. W. auf wissenschaftlich gerechtfertigte Arbeitsbegriffe ab, nicht auf Definitionen der Wissenschaft. Behandelt der Unterricht z. B. die politische Ordnung Deutschlands im hohen Mittelalter und in diesem Zusammenhang die Grundlagen der ottonisch-frühsalischen Königsherrschaft, so muß er die „Reichskirche“ als deren vielleicht wichtigste charakterisieren, und zwar in einer für historische Laien einsichtigen Weise. Er wird diesen Begriff also mit folgenden Merkmalen füllen: Einflußnahme des Königs auf die Besetzung von Bischofsstühlen, oftmals Auswahl der Bischöfe aus der Hofkapelle, königliche Schenkungen von Land und Leuten an Bischofskirchen und Reichsklöster und ihre Ausstattung mit Privilegien, Immunität dieses Besitzes und Königsschutz für ihn, andererseits durch Bischöfe und Reichsäbte *servitium regis* und Gestellung von Panzerreitern an das königliche Heer. All diese Merkmale werden durch die Wissenschaft gedeckt. Erläßlich aber bleibt für die Schule die Übernahme des von Josef Fleckenstein formulierten Begriffs der Reichskirche als der „Summe aller im Recht des Reiches stehenden Kirchen“ sowie als „Kirche im Reich“⁷³, und das trotz seiner Angemessenheit. Denn einerseits genügt der von uns angegebene Komplex von Merkmalen, um die Anschaulichkeit der vom Begriff „Reichskirche“ gemeinten Sache zu sichern, andererseits führte die Definition Fleckensteins in gedankliche Zusammenhänge, welche über die von der Schule intendierten hinausgingen.

Indes ergibt der Begriff „Reichskirche“ sich nicht aus der Addition seiner verschiedenen Merkmale, sondern erst aus der Einsicht in ihre Verbundenheit zu eben jener Funktion, welche wir oben schon kennzeichneten: Gewährleistung konkreter Grundlagen für die Ausübung des Königsamtes⁷⁴. Sie läßt sich aber an keinem von ihnen im einzelnen ablesen, sondern nur im Hinblick auf ihre Gesamtheit erschließen. Nur durch eine Theoriebildung, die über die uns sprachlich vermittelte Anschauung der einzelnen Momente hinausgreift, gelangen wir zum Begriff „Reichskirche“. Es handelt sich dabei also um ein theoretisches Konstrukt.

⁷³ FLECKENSTEIN wie Anm. 12, hier: S. 148ff.

⁷⁴ S. 188.

Eine entsprechende Theorie zu bilden, sind unsere Schülerinnen und Schüler unter der Voraussetzung imstande, daß ihnen der Ausschnitt der Welt, in dem das gemeinte historische Phänomen entstand und wirksam wurde, dafür anschaulich genug vor Augen steht. Im Falle unseres Beispiels sollten sie über ein deutliches Bild vom Zusammenhang zwischen den beständigen Reisen deutscher Könige und ihrer Ausübung von Herrschaft verfügen und vor allem von den materiellen Erfordernissen, die sich im städtelosen Regnum zu einer Zeit vorwiegender Naturalwirtschaft für einen König ergaben, der mit großem berittenen Gefolge monatelang über weite Strecken hin unterwegs war.

Gerade besonders geschichtsträchtige und geschichtsbildende Aggregate historischer Momente lassen sich nur durch derartige Theoriebildung verstehen: singuläre Formen von Organisation wie die Italische Wehrgemeinschaft, die Diokletianische Tetrarchie, das Reich Karls des Großen oder das British Commonwealth of Nations, Institutionen wie das Lehenswesen oder die Marktwirtschaft, politische Agenzien wie Liberalismus oder Konservatismus, aber auch Abfolgen von Momenten, die sich nicht bloß in der Zeit, eines das andere bedingend, aneinander reihten, sondern die unter dem Aspekt des Themas vor allem sachlich zusammenhängen, so das bürgerliche Zeitalter oder das der Restauration, die Kluniazensische Bewegung, die Renaissance oder die Pentekostaätie. Nie als Ganzes in Raum und Zeit präsent, immer nur unter einem bestimmten Blickwinkel appräsentiert, sind derartige Aggregate oder Abfolgen doch nichts weniger als Fiktionen, sondern hatten ihre wissenschaftlich nachgewiesene Existenz, die sich in Symbolen und durch Wirksamkeit in der geschichtlichen Welt manifestierte⁷⁵. Durch Aufbau entsprechender Begriffe im Bewußtsein unserer Schüler und Schülerinnen vollendet sich der Geschichtsunterricht, was die kognitive Dimension seiner Zielsetzung angeht.

Schlußbemerkung

Die Denkarbeit unserer Schülerinnen und Schüler, von der in den vorausgegangenen Abschnitten die Rede war, setzt jeweils ein Mindestmaß an Menschenkenntnis voraus. Bringen Schülerinnen und Schüler nicht einmal ein solches von Hause aus in die Schule mit, bleibt dem Lehrer gar nichts anderes übrig, als es ihnen zu vermitteln. Dann kann er nicht umhin, ihnen anzusinnen, seiner Kenntnis und sei-

nem Verständnis der Menschen und ihrer Welt zu vertrauen, ohne daß sie zunächst imstande wären, diese kritisch zu bedenken. Damit gerät seine Autorität ins Spiel. Von ihr Gebrauch machen darf ein Lehrer Halberwachsener verständlicherweise nur nach gründlicher Selbstprüfung unter Rückversicherung bei der Wissenschaft. Mehr noch: vor allem hat er seinen persönlichen Beitrag zur Fundierung des historischen Denkens seiner Schülerinnen und Schüler so ausführlich zu begründen, daß er ihnen wenigstens die Möglichkeit zu kritischen Gedanken darüber eröffnet. Und dabei hat er sich einer Sprache zu befleißigen, die ihnen zu erkennen gibt, daß dieser Beitrag als ein vorläufiges Angebot zu gelten habe, als eine Hilfskonstruktion, dazu angetan, die Lücke in ihrer Verständnisbasis solange zu überbrücken, bis sie Gelegenheit finden, sie aus eigenem Vermögen zu schließen.

Wer je selbst von anderen etwas gelernt hat, das ihn im Innersten berührte, dürfte freilich trotz schätzenswerten Bemühens um geistige Selbständigkeit geneigt sein, fremde Überlegenheit, so sie denn evident ist, anzuerkennen. Das gilt auch von dem, der historisch zu denken lernt. Er kennt den großen Augenblick, in dem ein anderer ihn kraft ausgebreiteter Sachkenntnis und tiefen Verständnisses auf der Basis gründlich verarbeiteter Lebenserfahrung schlagartig zu überzeugen wußte. In diesem Falle grenzt Lehre an Kunst: wie solche affiziert sie uns mit einer Wucht, welche die Grenzen unseres persönlichen Bewußtseins durchbricht⁷⁶. Warum sollten wir unseren Schülerinnen und Schülern solche Erlebnisse vorenthalten, wenn wir uns dazu imstande sehen, sie ihnen zu vermitteln?

C. Pädagogischer Sinn von Geschichtsunterricht

Vorbemerkung

Den folgenden Erwägungen des erzieherischen Sinnes, welcher dem Geschichtsunterricht zukomme, liegt dasselbe Postulat zugrunde wie der modernen Pädagogik überhaupt, soweit sie Erziehung durch Unterricht vorsieht: die Qualität menschlichen Handelns hänge von der Kultur des menschlichen Geistes ab, dessen Kultivierung wirke sich also auf das Handeln aus.

⁷⁵ Siehe hierzu KLUXENS Ausführungen über das objektive Verstehen, wie Anm. 5, S. 103ff.

⁷⁶ Siehe GEIGER, Moritz, Zugänge zur Ästhetik, Leipzig 1928.

Angesichts der im Teile B vorgetragenen Gedanken engt die Sinnfrage sich für uns ein auf die Frage nach der erzieherischen Wirkung des dort erläuterten historischen Verständnisses. Was denn - so haben wir zu fragen - könnte es den Heranwachsenden nutzen zu verstehen, wie und weswegen die menschliche Welt sich im Laufe der Zeiten unablässig veränderte und welche große Fülle unterschiedlicher Sinngewandlungen die Menschen dabei in sie einbrachten, was könnte es ihnen eintragen, daß diese Welt ihnen erschlossen wird als eine in jeder Phase und an jeder Stelle geschichtlich bedingte?

I. Historische Bildung als politische Erziehung

a. Orientierung an der Vergangenheit als Voraussetzung zukunftsbezogenen rationalen Handelns⁷⁷

Homer erzählt uns von der großen Gefahr, die dem Odysseus und seinen Begleitern durch die Lotophagen drohte, obwohl diese besonders friedfertige Leute waren. Die Kundschafter nämlich, die Odysseus zu ihnen aussandte, wurden mit honigsüßen Lotosfrüchten bewirtet und vergaßen daraufhin sowohl ihren Auftrag als auch das Ziel, zu dem sie unterwegs waren: ihre Heimat Ithaka. Diese hatten sie vor langer Zeit hinter sich gelassen, nunmehr galt ihre Seefahrt der Rückkehr dorthin, aber mit der Erinnerung hatten sie die Voraussicht und mit dieser ihre Handlungsfähigkeit eingebüßt, nur noch dem Genuß der puren Gegenwart wollten sie leben. Gewaltvoll mußte Odysseus sie zu den Schiffen zurückholen, und eilig ließ er ablegen, weil ihm klar war, daß er und die Gefährten die Heimat nie wiedersehen würden, wenn auch die anderen von der Frucht des Vergessens äßen.

An dieser Stelle im neunten Gesang der Odyssee ist die Rede von der Erinnerung als der *conditio sine qua non* jeglichen vernunftgemäßen Handelns. Denn dazu gehört kein Handeln, das ziellos bleibt; gerade in solchem aber verliert sich der Mensch, dem - wie jenen Kundschaftern - die Erinnerung abhanden kommt, weil er damit das Vermögen einbüßt, überhaupt Vorstellungen von einem Ziele zu entwick-

⁷⁷ Zu diesem Abschnitt insgesamt siehe ERDMANN, Karl Dietrich, Historische Prognosen, rückschauend betrachtet, in: DERS., Geschichte, Politik und Pädagogik, Aufsätze und Reden, zum 60. Geburtstag herausgegeben von Schülern und Mitarbeitern; Stuttgart 1970, S. 238-255. DERS., Die Zukunft als Kategorie der Geschichte, ebd. S. 256-272, vor allem S. 261ff.; KOSELLECK, Reinhart, Vergangene Zukunft, Frankfurt/M²1984, S. 144-157.

keln. Letzteres kann ja nirgendwo anders liegen als in der Zukunft. Ihr aber ist kein Erleben zugeordnet⁷⁸; aus sich selbst heraus kann sie uns keine Bewußtseinsinhalte liefern, die Zukünftiges vorstellbar machten. Für derartige Voraussicht bleiben wir vielmehr auf Vorgegebenes angewiesen, das uns in der Erinnerung erscheint, auf erinnerte Muster, deren Verbindlichkeit für die Zukunft wir als sicher erachten.

Erinnerung ist also unerläßliche Bedingung aller Voraussicht und solche ihrerseits die jeglichen vernunftgemäßen und somit zugleich die zielgerichteten Handelns. Erinnerung aber kann uns täuschen. Wichtiger noch ist, daß sie unsere Voraussicht nicht zureichend bedingt. Die Selektion des Erinnerten aus der Fülle der Erinnerung und seine Synthese zum Bilde des Künftigen hängen von vorn herein ja auch von der Perspektive ab, unter der sie vorgenommen werden, von Postulaten, Vorurteilen und Wahrscheinlichkeitsannahmen, von der Art der Aufnahme und geistigen Verarbeitung des Erinnerten. Unsere auf solch ungesicherter Basis beruhende Voraussicht kann also nur hypothetisch ausfallen, wenn sie uns nicht gar mißrät. Jedenfalls sind ihr unüberwindliche Grenzen dadurch gesetzt, daß wir die Vielfalt des Neuen, das sich späterhin geltend machen wird, schlechterdings nicht oder nicht vollständig genug zu antizipieren vermögen. Da sie mit fortschreitender Zeit zunimmt, bleiben langfristige Prognosen ausgeschlossen. Aber auch die mittel-, ja die kurzfristige Voraussicht verfehlt nur allzu oft - wie wir immer wieder erfahren - die dann eintretende Wirklichkeit. So erweist sich denn die seit alters gebräuchliche Redewendung von der hinter einem Schleier verborgenen Zukunft als zutreffend: mit der Unerläßlichkeit menschlicher Voraussicht für unser Handeln korrespondiert ihre Unzulänglichkeit.

In dem hier erörterten Zusammenhang kommt es uns auf politische Voraussicht an als das unabdingbare Erfordernis politischen Handelns. Inhalt der Erinnerung, auf der sie basiert, ist Geschichte; denn sie besteht in der gedanklichen Verlängerung des Geschichtsprozesses über dessen zum jeweiligen Zeitpunkt erreichten Stand hinaus in die Zukunft hinein. Den Prozeß fassen wir auf als endlose Abfolge von Bedingendem für Bedingtes, das unter beständigem menschlichen Zutun seinerseits zu Bedingendem wird. Besagte gedankliche Verlängerung ist für uns in dem Maße möglich, in welchem wir uns des Bedingenden vergewissern, das kraft seiner Überzeitlichkeit, seines Beharrungsvermögens oder seiner ungebrochenen Dynamik

⁷⁸ HARTMANN, Einführung wie Anm. 7, S. 111.

verspricht, aus unserer offenen Gegenwart in die Zukunft hinein wirksam zu bleiben oder es wieder zu werden, nachdem es diese Gegenwart übersprungen hat. Hinsichtlich solcher Bedingnisse analysieren wir bei jeder rational bestimmten Vorausschau einen Ausschnitt der Geschichte und projizieren die dabei ermittelten in die Zukunft, und zwar in einer gedanklichen Kombination, die auf den Entwurf der voraussichtlichen Situation hinausläuft. Wir analysieren also Geschichte unter theoretischem Vorgriff auf die situationsbildende Wirksamkeit der dabei eruierten Momente für die von uns intendierte Raum-Zeit-Stelle, d. h. wir analysieren sie im Vorgriff auf ihre Bedeutung für die Zukunft.

Auf welchem geistigen Niveau auch immer derartige Gedanken sich bewegen mögen, so spielt dabei doch stets die Analogie eine Rolle. Denn nur unter dem Postulate möglicher Analogie zwischen Früherem und Künftigem ist es folgerichtig, in der Geschichte über etwas, das noch nicht existent ist, Aufschluß zu suchen.

Wir tun das nicht ohne Grund. An der Geschichtlichkeit des Menschen und somit den wiederkehrenden Formen seiner sozialen Existenz wird sich nichts ändern, auch nichts an seiner Naturhaftigkeit und deshalb nichts an den kulturellen Konstanten, die mit ihr in Korrelation stehen: stets werden die Menschen wirtschaften müssen, und immer werden sie nach Mitteln suchen, sich in ihren Biotopen zu behaupten.

Nichtsdestoweniger bleiben Analogiebildungen zum Zwecke der Prognose fragwürdig. Daß ein der Geschichte unkundiger Mensch seinem wildwüchsigen Geschichtsbilde, das ihm dennoch zu eigen ist, keine zutreffenden Analogien besagter Art abzugewinnen vermag, bedarf keiner langen Erklärung: ist schon die Erinnerung fragwürdig, muß es die Voraussicht um so mehr sein. Und leitet eine Methode historischer Einsicht sich von einem Philosophen her, das nur dogmatisch selektierte Arten historischer Momente als geschichtsbildend gelten läßt, so wird sie aus der großen Fülle solcher Momente nur den entsprechenden Bruchteil erfassen und uns deshalb bloß in engen Grenzen zukunftsweisenden Aufschluß vermitteln. Andere Gründe verfehlten Analogisierens sind die Verwechslung kultureller Einflüsse auf die Geschichte mit naturgegebenen, die Täuschung über die Offenheit oder Geschlossenheit der vorliegenden Ausgangssituation, desgleichen die Verwechslung transitorischer geschichtlicher Momente mit perennierenden, im Zusammenhang damit die Unterstellung, eine bestimmte historische Situation, die tatsächlich unwie-

derholbar bleibt, könne wiederkehren⁷⁹, nicht zuletzt auch jener Irrtum über die vermeintliche Stetigkeit eines *de facto* im Wandel befindlichen historischen Phänomens, welcher durch anhaltenden Gebrauch seiner ursprünglichen Bezeichnung hervorgerufen wird.

Angesichts solcher Fehlerquellen und der Erfahrung, die wir, was die Politik angeht, hinsichtlich menschlicher Voraussicht gesammelt haben, mögen wir dazu neigen, die letztere gering einzuschätzen. Immerhin muß aber auch der Skeptiker im Rückblick auf die Geschichte einräumen, daß nicht alles menschliche Planen vergeblich war: wohl wurden die wenigsten Absichten auf die Dauer so realisiert, wie ihre Urheber das wollten, indes sind umgekehrt keineswegs alle von Anfang an mißlungen. Jedenfalls darf uns das Bewußtsein der Unzulänglichkeit antizipierender Vernunft nicht vom Versuche ihres Gebrauches abhalten.

Der Sektor der Geschichte, in dem wir berechtigterweise nach Bedingungen des Künftigen suchen, öffnet sich - bildlich gesprochen - als Scheitelwinkel des auf die Zukunft gerichteten Blickwinkels. In der Rückschau auf die so erschlossene Geschichte wählen wir jene Bedingungen aus, von welchen wir urteilen, sie könnten an der von uns vorgesehenen Raum-Zeit-Stelle noch oder wieder oder wie stets existent sein und möglicherweise nach Analogie ihrer früheren Wirksamkeit situationsbildend wirken. Für die Annäherung menschlicher Voraussicht an die später eintretende Realität werden dann maßgebend die Einschätzung möglicher Modifikationen besagter Bedingnisse im Laufe der Zeit, ihre gedankliche Kombination an der intendierten Stelle und die Erwägung ihrer wahrscheinlichen Interdependenzen, kurzum: ein der jeweiligen Gegenwart vorauseilendes Gedankenspiel mit Gegenständen der Erinnerung. Es bringt freilich nicht mehr als eine Reihe disjunkter Modelle hervor, unter denen allerdings eines die höchste Wahrscheinlichkeit erlangen kann.

Die Frage nach den Kräften des Geistes und der Seele, die bei alledem mitspielen, darf hier ebenso wie die nach apriorischen Erkenntniselementen unbeantwortet bleiben⁸⁰. Zu erklären ist aber noch, wie denn das jeweils Neue überhaupt Gegenstand menschlicher Voraussicht werden könne, obwohl die erwähnte Retrospektive

⁷⁹ Vgl. FABER, Karl Georg, Zur Instrumentalisierung historischen Wissens in der politischen Diskussion, in KOSELLECK, Reinhart, MOMMSEN, Wolfgang J. und RÜSEN, Jörn (Hg.), Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft - Beiträge zur Historik, Bd. 1; München 1977 (dtv, WR 4281), S. 270-315.

uns doch nichts ins Bewußtsein zu rücken vermöchte, wovon die Elemente in diesem nicht bereits enthalten wären.

Nun, das Neue kann nur in die Welt eintreten, wenn die Zeit dafür erfüllt, d. h. wenn die Konstellation seiner Bedingungen vollständig geworden ist. Wird deren immerhin ein gut Teil durch die Analyse, von der oben die Rede war, erfaßt, dann läßt sich zwar nicht das Neue selbst, wohl aber der Umriß ausmachen, in dem es erscheinen kann. In solchem Falle ist es „möglich, das Kommende vorauszusagen, nur daß man das einzelne nicht prophezeien wolle“⁸¹. So sah der scharfsinnige Analytiker Tocqueville die weltpolitische Rolle der Vereinigten Staaten und Rußlands am frühesten voraus⁸².

Zu erwähnen ist noch, daß jener Zweig der Weltkenntnis, den wir als „Sachkenntnis“ zu bezeichnen pflegen, sei es nun ökonomische, administrative, militärische, juristische..., bei kurz- und mittelfristiger Voraussicht verständlicherweise eine große Rolle spielt, freilich nur sofern die entsprechenden Sachverhalte jeweils in ihrer Geschichtlichkeit, d. h. als historische Momente, berücksichtigt werden. Es wäre also nicht berechtigt, die sogenannte „Sachkenntnis“ gegen historische Kenntnis und historisches Verständnis auszuspielen, wenn politische Voraussicht in Frage steht.

Zutreffende Prognosen ändern nichts daran, daß jenes der jeweiligen Gegenwart vorauseilende Gedankenspiel, als welches wir die Analyse von Geschichte unter theoretischem Vorgriff auf die Bedeutung der dabei eruierten Momente zuletzt bezeichneten, jedenfalls problematisch bleibt; ja, bei Lichte besehen, handelt es sich wegen der dabei vorgenommenen Implikationen vieler Wahrscheinlichkeitsannahmen sicherlich um vorwissenschaftliches Denken. Was nicht eintreten werde, vermag es uns freilich mit einiger Gewißheit anzugeben; es informiert uns also deutlicher darüber, was wir unterlassen als was wir tun sollten. Und immerhin beruht besagtes Gedankenspiel in dem Maße auf der Geschichtswissenschaft, wie das von letzterer vermittelte Geschichtsbild im vorausblickenden Menschen jenes wildwüchsige verdrängt hat, das oben erwähnt wurde. Wissenschaftlich gesicherte Ge-

⁸⁰ Was letztere angeht, siehe LANDGREBE, Ludwig, Das Problem der transzendentalen Wissenschaft vom lebensweltlichen Apriori, in: DERS.: Phänomenologie und Geschichte, Gütersloh 1967, S. 148-166, hier vor allem S. 152.

⁸¹ Lorenz von Stein, zitiert nach KOSELLECK, Vergangene Zukunft, wie Anm. 38, S. 156.

⁸² Carl J. BURCKHARDT unter Bezugnahme auf „Die Demokratie in Amerika“ in der Einleitung zu DE TOCQUEVILLE, Alexis, Erinnerungen, Stuttgart 1954, S. 6.

schichtskennntnis kommt unserem Denken vor allem insofern zugute, als diese uns den Bereich des künftig Möglichen weit über individuelle Lebenserfahrung und unsere begrenzte Menschenkenntnis hinaus erschließt. Eben darin besteht eine wesentliche Leistung der Historie für unsere Lebenspraxis. Jedenfalls ist ihre Vernachlässigung Ursache politischer Fehlgriffe, Mißerfolge oder gar Katastrophen: ein einziges historisches Moment kann uns, nicht rechtzeitig als Bedingung von Künftigem erkannt, als eine *vis a tergo* überfallen.

Man mag nun freilich fragen, weshalb wir im Zusammenhang der hier vorliegenden Schrift überhaupt das Problem politischer Voraussicht anschneiden. Kann es denn Aufgabe der Schule sein, solche Voraussicht zu lehren? Mutete sie sich damit nicht viel mehr zu, als sie allenfalls zu leisten vermöchte?

Sicher ist, daß alle Politik, gerade wenn dabei von der Vergangenheit geredet wird, auf die Gestaltung von Zukünftigem hinausläuft. Zu bedenken, inwiefern und in welchen Maße das jeweils der Fall sein werde, ist deshalb Sache eines jeden Staatsbürgers, der an Politik verantwortungsbewußt Anteil nimmt. Je weniger er dazu aus eigenem Vermögen imstande ist, desto mehr unterliegt er dabei der Fremdbestimmung. Der Schule bleibt also gar nichts anderes übrig, als zu versuchen, politisches Vorausdenken bei ihren Schülerinnen und Schülern wenigstens anzubahnen.

Allerdings ist es ausgeschlossen, daß Geschichtsunterricht die künftigen Wähler mit all den Informationen versähe, die gegebenenfalls für politische Prognosen später in Frage kämen. Aber immerhin kann er ihnen einen historischen Überblick vermitteln, der ihnen erlaubt, die in der öffentlichen Diskussion vorausgesetzten Analogien zwischen Vergangenheit und Zukunft zu kontrollieren, ja, solche vielleicht gar selbst an der rechten Stelle aufzufinden.

Und wenn es auch schlechterdings keine Methode sicherer Vorausschau gibt, so kommt die anhaltende Gewöhnung unserer Schüler an Frage und Suche nach dem doppelten Zusammenhang, dem Sinn und der Bedeutung historischer Momente doch grundsätzlich ihrem politischen Urteil zugute: einerseits wird die Beliebigkeit von Erwartungen durch die verinnerlichte Einsicht in die historische Bedingtheit aller Situationen und jeglichen Handelns eingeschränkt; andererseits erweitert das Bewußtsein von der Offenheit einer jeden Situation und der Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten den Erwartungshorizont; in Korrelation zu einander befinden sich die

Kenntnis von Vielheit sowie tiefer Verschiedenartigkeit historischer Bedingungen und das Bewußtsein von deren Interdependenz: dieses provoziert die Bildung manigfacher konkurrierender Vorstellungen des künftig Möglichen, während jene einer Voraussicht vorbeugt, welche das Bild der Zukunft simplifizierte; und das Verständnis vieler Deutungsmuster und Sinngewebungen früherer Generationen oder Individuen lenkt die Voraussicht auf mögliche Eigenschaften des Künftigen, die sich im Horizonte unserer Gegenwart nicht finden lassen und deshalb nicht Gegenstand alltäglicher Erfahrung sind. Gerade als kategoriale also fördert historische Bildung die Fähigkeit unseres Nachwuchses, aus eigenem Vermögen abzusehen, was da jeweils bevorsteht, oder zumindest die in den politischen Diskurs von anderen eingebrachte Voraussicht zu beurteilen.

b. Historische Bildung als Palliativ politischer Radikalität

Besagte kategoriale Bildung ist es auch, die politischer Radikalisierung unseres Nachwuchses vorbeugt.

Soweit überhaupt Vernunft an der Entstehung politischer Radikalität beteiligt ist, beruht letztere auf einer zu engen Auffassung der menschlichen Welt: politisches Geschehen wird auf allzu wenige Momente zurückgeführt oder gar nur eines, spezielle Interessen werden einer fiktiven Allgemeinheit unterschoben, eigenes Wertbewußtsein wird als schlechthin gültig betrachtet, persönliche Erfahrung als allgemeinverbindlich etc. Kenntnis und Verständnis der Vielfalt historischer Momente, ihrer simultanen und chronologischen Effektivität, somit der Konkurrenz menschlicher Wertvorstellungen, Motive und Interessen - sie hingegen schließen die gedankliche Reduktion historischer Prozesse auf willkürlich selektierte Antriebskräfte aus, schärfen den Blick unserer Schülerinnen und Schüler für die je eigene geschichtliche Prägung anderer Menschen, ohne ihn dabei in den Bereich bloßer Phantasie abschweifen zu lassen, und eröffnen ihnen so die Möglichkeit, vielfältig Bedingtes zu erwarten⁸³. Indem historische Bildung unserem Nachwuchs die Geschichtlichkeit der Menschen erschließt, führt sie ihn also aus der Enge gebundener Geschichtsbeachtung hinaus und orientiert ihn an der Fülle des Tatsächlichen. Erweiterte Vor-

⁸³ „... die Beschäftigung mit der Geschichte ... führt zur Demut, die der Dogmatiker nicht kennt, weil er im Besitz des Universalschlüssels zu sein glaubt“ (KUPISCH, Karl, Wider die Ächtung der Geschichte, in der gleichnamigen Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans-Joachim Schoeps, hg. von Kurt TÖPNER, München und Eßlingen 1969, S. 107-28, hier: S. 123).

stellungen vom politisch Möglichen und zugleich politische Nüchternheit sind das dabei angestrebte Ergebnis.

Politischer Nüchternheit dient historische Betrachtung auch insofern, als sie uns eindringlich über die zwar unterschiedliche, stets aber begrenzte Reichweite menschlicher Voraussicht belehrt, d. h. über das relative Unvermögen, die Bedingungen zu antizipieren, denen die Wirkungen des jeweiligen Handelns früher oder später unterliegen. Auf diese Weise führt sie uns zur Anerkennung von Grenzen der Möglichkeit, Sinngebung auf lange Sicht hin zu realisieren und beugt damit dem Irrtum einer unbegrenzten Machbarkeit des Zukünftigen vor, zugleich der schrecklichen Bereitschaft, um utopischer Erwartungen willen das Leid gegenwärtiger Menschen in Kauf zu nehmen.

Ein Drittes: „Es ist nichts trauriger anzusehen“ - so heißt es in den „Maximen und Reflektionen“ - „als das unvermittelte Streben ins Unbedingte, in dieser durchaus bedingten Welt“⁸⁴. Nichtsdestoweniger erfüllt der Drang zum Absoluten bei der Verselbständigung junger Menschen in ihrer Lösungsphase seine Funktion und darf deshalb nicht unterdrückt werden - ganz abgesehen davon, daß ihm auch eine geschichtsbildende Wirksamkeit zukommt⁸⁵. Dabei bleibt aber die Sozialisation unseres Nachwuchses eine Aufgabe der Schule. Diese hat deshalb, wenn auch mit leichter Hand, dafür zu sorgen, daß unsere Schülerinnen und Schüler, ihr „unvermitteltes Streben ins Unbedingte“ zu reflektieren beginnen. Uns was könnte sie dazu nachdrücklicher bewegen als ein Unterricht, der sie zu eigener Einsicht in die Bedingtheit des Menschen führte, historische Bildung also?

II. Historische Bildung als Beitrag zu Verselbständigung und Enkulturation

a. Orientierung an der Vergangenheit als Korrektiv eigener Wertvorstellungen

Im zweiten Teil der vorliegenden Schrift sagten wir, Ansprüche nach Maßgabe unserer eigenen Moral an Menschen früherer Zeiten schlossen das historische Verständnis ihrer Handlungen aus⁸⁶. Angesichts der furchtbaren Grausamkeit aber, die uns fast in allen Phasen der Vergangenheit begegnet - und wir denken dabei nicht

⁸⁴ Goethes Werke, Hamburger Ausgabe Bd. 12, ¹1953, S. 399.

⁸⁵ LORENZ wie Anm. 27, S. 291 ff.: XI. Kapitel: Die dem Abbau kultureller Invarianz dienenden Leistungen.

⁸⁶ Oben S. 220.

bloß an sattem bekannte Beispiele wie Ketzerverfolgungen, Hexenverbrennungen oder Proskriptionen, sondern etwa an die alltägliche Rechtspflege - , unter dem Andrang schauderhafter Vorstellungen also kann kein Zeitgenosse, er wäre denn seelenblind oder ganz verroht, Mitleid und Empörung unterdrücken. Unsere Schülerinnen und Schüler dazu zu bewegen, hieße den Unterricht zu pervertieren. Vielmehr haben wir das Recht der Heranwachsenden zu moralischer Selbstbehauptung gegenüber den Moralien anzuerkennen, die früher jeweils zu ihrer Zeit galten.

Nichtsdestoweniger wird historisches Verständnis für unsere Schüler und Schülerinnen möglich, wenn sie dem Gang der Geschichte so weit durch die Zeiten folgen, daß sie dabei zugleich den gleitenden Wertblick der Menschheit wenigstens in unserem Kulturkreise verfolgen können. So nämlich leuchtet ihnen ein, daß die Geschichte auch Geschichte der Entdeckungen im Reich der Werte, moralische Einsicht also im Laufe der Zeiten fortgeschritten ist, daß deshalb ihr Mitleid und ihre Empörung durchaus zu Recht bestehen, sie trotzdem nicht zur Verurteilung von Menschen nötigen dürfen, denen in ihrer historischen Situation unsere Wertvorstellungen noch gar nicht zugänglich sein konnten, kollektive Wertvorstellungen, die ihrerseits - wie die jeder Generation - geschichtlich bedingt sind. Denn der Wertblick gleitet nicht von Ungefähr, sondern kraft geschichtlicher Impulse, nicht zuletzt negativ besetzter Erfahrungen in bestimmten historischen Situationen.

Dabei erfaßt er aber nicht nur Werte, die zuvor im Dunkel lagen, sondern entläßt auch andere aus dem Blickfeld: es gibt nicht allein Zuwachs, sondern andererseits in unterschiedlichen Hinsichten auch Schwund an kollektivem Wertbewußtsein. Ein solcher kann moralischem Rückschritte gleichkommen, einer Verwilderung kultivierter Populationen oder bei Teilen von ihnen einer Trübung des moralischen Bewußtseins aus mißleitetem Verstande. Zumeist indes handelt es sich um nichts anderes als bloß um eine Anpassung des Wertgefühles an veränderte Verhältnisse, einen Wandel, den freilich traditionsverhaftete Zeitgenossen jeweils als moralischen Abstieg zu empfinden pflegen, denken wir etwa an den alt gewordenen Walter von der Vogelweide in der Zeit, als mit der höfischen Gesellschaft deren Wertvorstellungen sich aufzulösen begannen.

Nicht unberechtigt ist die Sorge, ihre Einsicht in diese Geschichtlichkeit der Moralien könne unsere Schülerinnen und Schüler zu moralischem Relativismus verleiten. Solchen unerwünschten Effekt vermag Geschichtsunterricht freilich ebenso wenig auszuschließen wie Unterricht von Naturwissenschaften die Verbreitung eines

flachen Materialismus. Zwangsläufig indes trifft er nicht ein; denn Historie zeigt ihnen den Menschen ja nicht allein als Objekt, sondern ebenso als Subjekt der Geschichte⁸⁷; das Subjekt-Sein aber umfaßt auch das menschliche Streben nach überzeitlicher Wahrheit; und dabei sind Menschen der Vergangenheit, die doch ihrer Geschichtlichkeit verhaftet blieben, im Laufe der Zeiten zu Einsichten in das Reich der Werte vorgedrungen, die unsereiner nicht ignorieren kann, ohne unter das Niveau ihres Wertbewußtseins abzusinken. So wirkt denn historische Betrachtung eben jenem moralischen Relativismus entgegen, dem Vorschub zu leisten sie andererseits angetan ist.

Aus demselben Grunde gibt es für uns die Möglichkeit des Einverständnisses mit Menschen der Vergangenheit, die wir auf den Sinn ihres Handelns hin befragen; denn dieses Fragen gilt ja schließlich den Werten, deren Verwirklichung sie anstrebten. Dabei kommt unser eigenes Wertbewußtsein ins Spiel, ja wir selbst geraten in die Lage von Befragten, wenn wir in der Vergangenheit auf ein Wertbewußtsein stoßen, dessen hohes Niveau evident ist, das indes ganz andere Werte intendierte als das unsrige. Da hat es z. B. Menschen gegeben, die für die eigene Person auf materielle Güter verzichteten, statt ihren Konsum zu optimieren und zu maximieren, Menschen, welche die Askese der Steigerung von Lust und Behagen vorzogen und ihr Leid bejahten, statt es zu vermeiden, oder die zur Konzeption des irdischen vom ewigen Leben her neigten; da haben Menschen die strenge Wahrung der Tradition für ihre Aufgabe gehalten, statt immer wieder Neues anzustreben; viele fanden ihre Selbstverwirklichung im Dienste, sei es am Nächsten - wie etwa Eva von Thiele-Winckler -, sei es für den Staat - wie die Besten unter den preußischen Beamten -, noch andere waren um einer tief verinnerlichten Überzeugung willen zu großen Opfern bereit, sogar zum größten: dem ihres Lebens⁸⁸. Derartige und andere unselbstverständliche Wertvorstellungen haben ihrer geschichtlichen Bedingtheit wegen für uns gewiß nicht von vorn herein den Charakter zwingender Vorbildlichkeit, lassen sich aber andererseits nicht mit dem bloßen Hinweis auf diese Bedingtheit als für uns belanglos abtun: der historisch Gebildete beruft sich nicht auf sein „Heutzutage“, sondern läßt sich in Zwiesprache mit Menschen der Vergangenheit

⁸⁷ Oben S. 197f.

⁸⁸ Vgl. VON DEN STEINEN, Wolfram, Geschichte als Lebenselement, in: Forschung und Bildung, akademische Vorträge, gehalten an der Universität Basel, Heft 1; Basel und Stuttgart 1962, S. 39ff., hier: S. 46ff.

ein auf die Möglichkeit hin, von ihnen in Frage gestellt zu werden. Und eben auch das macht den pädagogischen Sinn von Geschichtsunterricht aus!

Ihr Gespräch mit Repräsentanten anderer Wertvorstellungen als der unsrigen eröffnet unseren Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu doppeltem Gewinn: es ist einerseits dazu angetan, die unreflektierte Selbstverständlichkeit ihrer eigenen Wertvorstellungen zu erschüttern, solcher die, aus Überlieferung stammend, unserer Gegenwart nicht mehr genügen, wie derer, die aus „der beleidigenden Einseitigkeit des puren Heute“ herrühren⁸⁹; und andererseits kommt es der Erweiterung und Bereicherung ihres moralischen Ich zugute. Ihr Gespräch mit Menschen der Vergangenheit - vor allem mit bedeutenderen, als sie je im Umgang mit ihren alltäglichen Zeitgenossen finden könnten - dient also gleichermaßen ihrer Verselbständigung wie ihrer Enkulturation.

b. Selbstvergewisserung durch Kenntnisnahme und Verständnis der Geschichte

Bewußt zu leben heißt nicht zuletzt, sich anhaltend um das Verständnis der menschlichen Welt zu bemühen, vor allem jenes Anteiles von ihr, welchen die Natur dem Menschen seit jeher zu einer Gestaltung aufgegeben hat, durch die er über sie hinauswächst, ohne sich von ihr zu lösen: seiner Kultur!⁹⁰

Alle kulturellen Hervorbringungen sind geschichtlich. Doch nicht für alle gilt, ihr Verständnis sei auf historische Kategorien angewiesen. Soweit es dabei um Sinnverständnis geht, trifft dies aber zu auf unsere Konventionen, Institutionen, Organisationen, auf kulturelle und politische Strömungen, auf die bildende und sprachliche Kunst. Freilich erschöpfen sie sich nicht in ihrer Geschichtlichkeit. Ohne ihren Sinn jeweils am Ort seines Ursprunges erfaßt zu haben, laufen wir aber nur allzu leicht Gefahr, ihn zu verfehlen, ja ihn vielleicht sogar durch einen selbstgebastelten zu ersetzen. Und ohne seine Veränderungen im Laufe der Zeiten zu verfolgen, können wir seine Bedeutung für uns in unserer Gegenwart nicht genau genug einschätzen. Mit anderen Worten: Wir bedürfen historischer Bildung, um besagte kulturelle Hervorbringungen in ihrer Relevanz für uns zu verstehen und so die Basis einer vernunftgemäßen Stellungnahme ihnen gegenüber zu gewinnen.

⁸⁹ Ebd., hier: S. 48.

⁹⁰ LORENZ wie Anm. 27, S. 230f.; GEHLEN wie Anm. 28, S. 46ff.

Zu solcher Positionsbestimmung sehen wir uns unablässig aufgefordert, nicht nur weil uns tagtäglich Innovationen offeriert werden, sondern vor allem weil wir ja keineswegs in ungebrochener Selbstverständlichkeit einer fraglos hingenommenen Kultur leben. Vielmehr wird unsere Lage durch Abwesenheit allgemeinverbindlicher Tradition und Konkurrenz differenter Wertvorstellungen gekennzeichnet. Diese unsere Situation verlangt von jedem, der sich in der menschlichen Welt zu orientieren sucht, daß er sich selbst des Sinnes und damit der Wertbezogenheit kultureller Hervorbringungen vergewissere⁹¹. Zu welcher Wir-Gruppe gehört unsereiner? Sind wir oder inwiefern sind wir zu nationaler Solidarität verpflichtet? Was halten wir von sozialer Marktwirtschaft, was von zentral gelenkter Verwaltungswirtschaft? Wie stehen wir zu Ehe, antiautoritärer Erziehung, multikultureller Gesellschaft, wie zum staatlichen Gewaltanwendungsmonopol, zur allgemeinen Wehrpflicht, zur Verfassung? Wie denken wir über die verschiedenen Konfessionen? Durch unsere Antworten auf derartige Fragen - ihre Kette reißt ja nicht ab - gewinnen wir unseren Standort in der kulturellen Welt, soweit dies in unserer Macht liegt. Bei besagter Vergewisserung geht es also um nichts Geringes. Deshalb hat die Schule die Pflicht, dem Nachwuchs die Chance dazu durch historische Bildung zu eröffnen. Ob er sie späterhin nutzen wird, ist seine Sache.

Wer immer seine Position gegenüber kulturellen Hervorbringungen und somit in der menschlichen Welt zu bestimmen sucht, unterliegt dabei seiner eigenen geschichtlichen Bedingtheit: nie steht er außerhalb der Geschichte, sondern immer als ein von ihr Betroffener in ihr; nie vermag er, sich der ihm tradierten Kultur ganz zu entziehen, nie sich ihr wirklich gegenüber zu stellen, weil er nie ganz und gar aus ihr hinaus gelangen kann; nie ist er leer von historischen Vorstellungen, sondern stets hegt er ein Geschichtsbild. Sich solcher Befangenheit überhaupt bewußt zu werden, ist nur der historisch Gebildete imstande und auch nur er dazu, sie zu reflektieren, um so eine relative Freiheit von ihr zu gewinnen. Dabei leitet ihn aber das Bewußtsein davon, daß er ohne Kultur in der Welt nicht existieren könnte.

Mehr als historische Bildung anzubahnen - wir sagten es schon - bringt Schule freilich nicht zuwege. Schon solch ein Anfang aber kann jungen Leuten immerhin zu der Einsicht verhelfen, daß wir Menschen das sind, was wir sind, „indem wir es ge-

⁹¹ BERGER, Peter L., Der Zwang zur Häresie, Herder/Spektrum 4098, Freiburg/Basel/Wien 1992, S. 14-45.

worden sind"⁹², und dies eben nicht allein im Zuge unserer Phylo- und Ontogenese, sonder zugleich auch im Modus unserer Geschichtlichkeit. Es geht dabei also um das Bewußtsein eigener existentieller Betroffenheit durch Geschichte.

Damit sind wir beim vornehmsten Ziel des Geschichtsunterrichtes angelangt: die vorgegebene, aber zunächst unbemerkte Geschichtlichkeit des Menschen für unsere Schülerinnen und Schüler zur bewußten zu erheben und ihnen so die Gelegenheit zu eröffnen, sich eine Dimension ihres Seins zu erschließen.

c. historisches Denken als Voraussetzung des Verständnisses von Kunst

Wir haben es bisher vermieden, die bildende Kunst und die Literatur in die hier vorgetragenen Gedanken einzubeziehen, weil wir nicht den Anschein erwecken wollten, wir identifizierten Kultur mit dem Bereich, der heutzutage als „kultureller Sektor“ bezeichnet wird. Diese Sorge entfällt nach den vorausgegangenen Ausführungen, und deshalb dürfen wir nun einige Bemerkungen über Kunst anschließen. Kunstwerke suchen wir allerdings nicht zu verstehen, um ihnen gegenüber - wie hinsichtlich der anderen kulturellen Hervorbringungen, die wir erwähnten - unsere Position zu bestimmen, sondern weil sie uns in ihren Bann ziehen und innerlich bewegen, ohne daß wir sogleich zu sagen wüßten, weshalb dies der Fall ist. Im Zusammenhang unseres Gedankenganges geht es nun um die Frage, inwiefern man Historie zuhilfe nehmen müsse, um ein Kunstwerk als ein Werk der Kunst zu verstehen. Weil wir andernfalls zu weit auszuholen hätten, freilich auch mangels anderweitiger Kompetenz, beziehen wir unsere entsprechende Antwort bloß auf Bau- und Bildwerke sowie - was sprachliche Kunstwerke angeht - auf Romane.

Zu einem Werk bildender Kunst wird etwas künstlich Hervorgebrachtes allein durch die Qualität seiner Gestaltung, d.h. nicht durch das in ihm Dargestellte, sondern durch dessen Darstellung, nicht dank des ihm zugeordneten Sinnes, sondern dank des ästhetischen Niveaus seiner Verwirklichung, nicht wegen der Wichtigkeit

⁹² LÜBBE, Hermann, Geschichte ist, wenn etwas passiert, in: DIE WELT Nr. 50, 28.02.76; aus DERS., unsere stille Kulturrevolution, Texte und Thesen Bd. 68, Zürich 1976. NIPPERDEY, Thomas, sagt m.a.W. dasselbe: „Geschichte hat es ... mit unserer Identität zu tun. Sie antwortet auf die Frage, wer wir sind und warum wir so sind und warum die anderen sind, wie sie sind und anders als wir. Und sie tut das, indem sie unserer oder der anderen Geschichte präsentiert, so wie wir unseren Lebenslauf als das wissen und präsentieren, was uns mit uns selbst identisch sein läßt ...“ (Jede Epoche ist doch gleich nah zu Gott, in: Die Welt - Geistige Welt, Nr. 50, 28.02.87).

seiner Aussage, sondern kraft der Eindringlichkeit, mit der sie zum Ausdruck gebracht wird. Damit ist aber nicht gesagt, für das Verständnis eines Kunstwerkes bleiben das in ihm Dargestellte, das mit ihm Gemeinte und das uns von ihm Bedeutete belanglos. Denn das Werk besteht nun einmal nicht außerhalb ihrer, sondern sie haben in ihm Form angenommen. Suchen wir es zu verstehen, so werden wir deshalb danach fragen, in welcher Form es dem Dargestellten die ihm eigene Bedeutung verleihe und in welcher es seinem Sinne gerecht werde, oder *vice versa*, inwiefern diese beide den formalen Befund bestätigten. In Unkenntnis des Bereiches möglicher Bedeutungen und Sinngebungen und ahnungslos, was den Bildinhalt betrifft, können wir diese Fragen aber nicht beantworten. Ein gewisses Maß an Informiertheit ist also Voraussetzung unseres Verständnisses.

Für Maler, Kupferstecher, Bildhauer usw. oder deren Auftraggeber spielte ihre eigene geschichtliche Bedingtheit bei der Auswahl darzustellender Gegenstände selbstverständlich eine Rolle. Nicht zufällig veränderte sich das Feld des Darstellungswürdigen im Laufe der Zeit, sondern im Zusammenhang mit ideellem, ökonomischem, sozialem und politischem Wandel. Viele Bildinhalte, die uns heute als selbstverständlich erscheinen, z.B. Landschaften, wurden erst im Zuge einer langen Entwicklung nach und nach zu Gegenständen bildender Kunst. Aber neben der biblischen Geschichte einschließlich der apokryphen, der Heiligenlegende und der antiken Mythologie, waren es in unserem Kulturkreise schon früh und bis in unser Jahrhundert hinein auch überlieferte Vorstellungen von der Vergangenheit, denen Künstler ihre Gegenstände entnahmen, sei es zu monumentaler Darstellung – denken wir etwa an Altdorfers „Alexanderschlacht“, an Poussins „Tod des Germanicus“ oder die Historien Gemälde Adolfs von Menzel -, sei es zur Illustration von Texten, die sich auf Vergangenes bezogen. Andere Bildwerke stellten auffälliges Geschehen ihrer jeweiligen Gegenwart dar, der Teppich von Bayeux z.B. die Eroberung Englands durch den Normannenherzog Wilhelm, Werke Callots, Goyas und Picassos die Schrecken von Kriegen ihrer Zeit. Für uns freilich sind auch solche Bildinhalte inzwischen historisch geworden, und deshalb ist es die Historiographie, die uns über sie ebenso wie über jene erstgenannten Auskunft gibt. Übrigens muß uns angesichts vieler Bilder früherer Jahrhunderte die Kulturgeschichte zu Hilfe kommen, um uns zu erklären, was es mit einer dargestellten Szene auf sich habe, welche Tätigkeit die abgebildeten Menschen ausübten, wozu gewisse Geräte und Werkzeuge dienten.

Unser Verständnis der Bedeutung eines Bildwerkes hängt von unserem Verständnis seiner Symbolsprache ab. Letztere ist immer - wenn auch nicht ausschließlich - historisch bedingt. In früheren Jahrhunderten dauerten allgemeingültige Symbolsprachen lange an. Mittelalterliche Allegorese, biblische Typologie und barocke Emblematik stellten den Künstlern ihr Vokabular zur Verfügung, aus dem diese gemeinsam schöpften, ohne dabei an Originalität einzubüßen. Zur Entschlüsselung dieser Symbolik ist entsprechende Kenntnis nötig, ebenso zu der jener historisierenden Mythologie, die sich zur Zeit des Historismus in Denkmälern und monumentalen Wandbildern niederschlug.

Vor allem die Geschichtlichkeit aber der lebensweltlichen Symbolik, welche ohnehin aus bildlicher Darstellung zu deren Betrachter spricht, verweist diesen zum Verständnis des Werkes als eines Werkes der Kunst auf die Historie. Die Komposition eines Familienbildes etwa wird immer durch eine historisch bedingte Auffassung der Primärgruppe „Familie“ mitbestimmt, die verstanden sein will; ihre Vergegenwärtigung im Bilde kann freilich auch *vice versa* zu historischer Einsicht führen⁹³.

Zum Verständnis der Bedeutung unzähliger Werke kann Historie allerdings nichts Erhebliches beitragen. Zu ihnen gehört ein Großteil der rein dekorativen Werke, alle *l'art pour l'art* und die sogenannte „abstrakte“ Kunst, die das Dinglich-Gegenständliche marginalisiert, wenn nicht eliminiert: Emil Schumachers „Palmarum“ hat zwar seinen geschichtlichen Ort, bedarf zu seinem Verständnis aber nicht der Historie. Die Reihe der Werke, für die das Gegenteil gilt, reicht indes in unser Jahrhundert hinein, und es bleibt abzuwarten, ob sie ganz abreißen wird.

Die Emanzipation der Künstler von ihren Brotgebern begann erst spät und setzte sich nie ganz durch. Die Frage nach dem „Worumwillen“ künstlerischer Hervorbringungen, m.a.W. nach dem Sinn von Kunstwerken, darf sich deshalb nur fallweise allein an deren Produzenten richten. Eine so gewandte Frage werfen wir im Zusammenhang unserer kleinen Schrift gar nicht erst auf. Indes weisen wir auf den Rezipientenbezug jener Bildwerke hin, deren Inhalt und Form er beeinflusste. Ein Gegensatz zwischen den Sinngebungen beider Seiten mußte nicht notwendigerweise bestehen, vielmehr dürften beide oft eines Sinnes gewesen sein. Das Feld der in

⁹³ Siehe hierzu LORENZ, Angelika, Das deutsche Familienbild in der Malerei des 19. Jahrhunderts, Darmstadt 1985.

dieser Hinsicht möglichen Sinngewandungen für Bildwerke reichte von handfesten ökonomischen Rücksichten bis zum Lobpreis Gottes: Im ersten Drittel des 17. Jahrhunderts war die Tulpe in den Niederlanden zu einer Modeblume geworden, Tulpenzucht und -handel gediehen zu blühenden Zweigen der Wirtschaft, und Tulpenzwiebeln wurden zu Spekulationsobjekten. So erfüllten denn Tulpenbilder, die wir heutzutage in Museen bewundern, zu ihrer Zeit zumindest den Nebenzweck, „auf den in diesen Blumen kristallisierten Tauschwert aufmerksam zu machen“⁹⁴. Eben deshalb zielten ihre Maler nicht bloß auf die möglichst naturgetreue Wiedergabe der jeweils dargestellten Art ab, sondern darüber hinaus auf die raffinierte künstlerische Steigerung des ästhetischen Reizes, der dem Naturprodukt an und für sich schon zukam: Marketing im calvinistischen Holland des Frühkapitalismus! - In ganz andersartigen Fällen klärt uns Historie ebenso über einen vordergründigen Sinn auf, der sich in der Gestalt des Werkes niedergeschlagen hat. So sollten etwa gewisse Skulpturen an der Außenseite mittelalterlicher Kirchen der Dämonenabwehr dienen, all die Altarblätter und Glasfenster, die bildlich auf ihre Stifter Bezug nahmen, sollten deren Seelenheil zugute kommen, und die gesamte Ausstattung mittelalterlicher und barocker Kirchen wurde in der Absicht vorgenommen, den analphabetischen Laien die christliche Heilsgeschichte vor Augen zu führen, um sie im Glauben zu bestärken. Ihr tiefer Sinn aber bestand im Lobe Gottes und seiner Heiligen. So erklärt sich die große Sorgfalt, mit der sogar die Rückseite von Skulpturen bearbeitet wurde, die doch nur von fern angeschaut werden konnten: dem Auge Gottes wäre eine Nachlässigkeit nicht entgangen!

Die verschiedenen Kunstgattungen fordern uns zu unterschiedlichen Fragen an die Historie auf. Die nach dem Dargestellten entfällt für Werke der Baukunst, und die Frage nach ihrem Sinn engt sich auf die nach ihrem Zweck, nach ihrer Funktion ein. Wohl kennen wir die Grundmuster, wissen über die Zwecke von Kirchen, von Wehr- und Wohnbauten Bescheid. Im Hinblick auf die jeweils besondere Gestalt der einzelnen Gebäude aber brauchen wir spezielle Auskunft. Was hat es mit den Westwerken auf sich, die wir an vielen romanischen Kirchen vorfinden? Worumwillen erstreckt sich der Chor der Klosterkirchen des Hirsauer Schemas bis ins erste östliche Joch des Langhauses hinein? Wozu boten die schlesischen Friedens- und Gnaden-

⁹⁴ SCHNEIDER, Norbert, Vom Klostergarten zur Tulpenmanie, in LANGEMEYER, Gerhard u. PETERS, Hans-Albert (Hg.), Stilleben in Europa - Katalog zur entsprechenden Ausstellung des Westfälischen

kirchen mit ihren zwei oder drei Emporen sehr viel mehr Gläubigen die Gelegenheit zur Teilnahme am Gottesdienst als in der betreffenden Stadt überhaupt lebten? Derartige Fragen lassen sich nur historisch beantworten.

Dies gilt auch für die Frage nach der Bedeutung eines Bauwerkes, sofern es uns denn etwas zu besagen hat, das über es selbst hinausweist. Ein bekanntes Beispiel dafür ist das Schloß von Versailles, in dem sich Ludwig XIV. Auffassung von seinem Königtum so eindrucksvoll manifestiert. Ein anderes Exempel ist die Wiener Karlskirche. An keiner anderen Stelle gelangt die Idee des Habsburgischen Kaisertums auf dem Höhepunkt seiner Macht zu solche kraftvollem Ausdruck wie hier. Aber nicht nur ein Bauwerk als Ganzes kann Träger von Bedeutung sein, sondern auch schon dieser oder jener seiner Bestandteile, denken wir etwa an das Essener Münster, in dessen Westteil der Wandaufbau der Aachener Pfalzkapelle Karls des Großen in allen Einzelheiten zitiert wird.

Schließlich ist es auch wiederum die Historie, welche uns die formale Verschiedenartigkeit von Bestandteilen desselben Bauwerkes erklärt, indem sie deren Nebeneinander in ein Nacheinander auflöst.

Wenn wir nun noch darzulegen versuchen, daß auch zum Verständnis von Romanen elementare historische Bildung nötig sei, so denken wir an den „normalen“ Leser, den philologischen Laien.

„Die Erzählung von der privaten Welt in privatem Ton heißt Roman“ - so definiert Wolfgang Kayser diese literarische Gattung, und wir teilen seine Ansicht. Auch trifft seine Feststellung zu, selbst große Geschichte erscheine im Roman durchweg in der Form persönlicher Erlebnisse. „Die Kreuzzugszeit“ - so sagt er - „heißt *Ivanhoe*, die Spätrenaissance *Vittoria Accorombona*“⁹⁵. Derartige Romane - so zu meinen haben wir Grund - führen ihren Leser eher in die Geschichte ein, als daß er diese kennen müsse, um sie zu verstehen. Denn in der Tat war es ja eine entsprechende Lektüre, die bei vielen von uns Älteren schon in der Kindheit und Jugend jenes brennende historische Interesse erweckte, das dann lebenslang anhielt. Barbara Tuchmann hat das in ihrem Buch *In Geschichte denken* eindrucksvoll beschrieben⁹⁶. Andererseits läßt sich aber die Vermutung nicht von der Hand weisen, historische Unkenntnis schrecke von solcher Lektüre ab. Bei vielen Menschen besteht ja zwi-

Landesmuseums Münster vom 25.11.1979 zum 24.02.1980, Münster 1979; S. 294-312, hier S. 304.

⁹⁵ Das sprachliche Kunstwerk, Bern und München ¹⁰1948, S. 359.

schen Bücherscheu und Bildungsarmut eine offensichtliche Korrelation. Doch kennen wir auch polyglotte Erwachsene, die Ecos *Der Name der Rose* alsbald fortlegten, weil das Mittelalter für sie *terra incognita* war. Aber wie immer das Publikum sich ihnen gegenüber verhalten mag, nicht zu zweifeln ist an der Tatsache, daß Romane, welche empirische Realität fingieren, ihre Leser mehr oder minder ausgiebig und nachdrücklich auf Historie verweisen. Denn empirisch reale Menschen und ihre Welt gehören durchweg einem bestimmten Ausschnitt der Geschichte an. Letztere erscheint im Medium der Kunst freilich anders als in dem der Wissenschaft, sie kann in deren Sicht sogar verzeichnet sein. Das aber tut der Aufforderung keinen Abbruch, die von solchen Romanen an den Leser ergeht: die geschichtliche Welt der Romanfiguren mitzuverstehen, um den Roman zu verstehen. Mag er z.B. in Tiecks *Vittoria Accorombona* eine Gesinnung entdecken, die gerade in unseren Tagen hochaktuell ist⁹⁷, so könnte ihn doch der Handlungsverlauf nur befremden, solange er diesen nicht auch aus der Geschichte Italiens im Zeitalter der Renaissance versteht.

Die Verschmelzung von privatem Geschehen und Historie fällt von Werk zu Werk unterschiedlich aus. In nicht wenigen, darunter *Die Wahlverwandtschaften*, *David Copperfield* und *Der Nachsommer*, ist Historie bloß insofern anwesend, als sich ihre Handlung in einem bestimmten geschichtlich bedingten Milieu, innerhalb bestimmter sozialer Strukturen und ökonomischer Verhältnisse abspielt, ohne daß diese Umstände durch das Romangeschehen oder umgekehrt dieses durch sie eine kritische Beleuchtung erföhre. Sie bleiben vielmehr sein stillschweigend hingenommener Hintergrund. Aber zu Fragen an die Historie können sie Anlaß geben.

Andere literarische Werke haben gerade die Spannung zwischen sozialen Verhältnissen und dem privaten Bereich zum Gegenstand, so Fontanes *Irrungen*, *Wirrungen*. Noch andere - etwa der *Simplicissimus* oder *Krieg und Frieden* - zeigen menschliches Schicksal im Strom lebhaft bewegter Geschichte. In Immermanns *Epi-gonen* erscheinen Romanfiguren so sehr in ihrer geschichtlichen Bedingtheit, daß sie charakteristische Tendenzen ihrer Zeit geradezu verkörpern. Dostojewskis *Dämonen* implizieren eine Typologie von Repräsentanten der verschiedenen politischen Agenzien, die über Rußland und das 19. Jahrhundert hinaus wirksam blieben.

⁹⁶ Fischers Taschenbuch 4304, Frankfurt/M 1984, S. 17f.

⁹⁷ SCHULZ, Gerhard, Die Deutsche Literatur zwischen Französischer Revolution und Restauration, zweiter Teil 1806-1830; Band VII/2 von DE BOOR/NEWALD: Geschichte der deutschen Literatur, München 1989, S. 521.

Sie sind in ihrer repräsentativen Funktion zu begreifen, soll der Roman in seiner vollen Bedeutung verstanden werden. Von den fünf Untertiteln, die Günter de Bruyn seinem Roman *Buridans Esel* gegeben hat, fordern uns alle außer dem ersten zu historischem Verständnis auf⁹⁸, und dasselbe gilt vom Untertitel *Chronique de 1830*, den Stendhal für *Le Rouge et le Noir* wählte. Hier gewinnt sogar das Privateste, was es geben kann, die Entstehung der Liebe einer jungen Frau zu ihrem späteren Ehemann, nur unter historischem Blickwinkel die nötige Klarheit⁹⁹. *Die Blechtrommel* von Günter Grass enthüllt auf groteske Weise die Bösartigkeit des Nationalsozialismus¹⁰⁰.

Nicht auf historisches Verständnis hin angelegt sind jene Romane, welche - wie der *Heinrich von Ofterdingen* oder Brentanos *Chronika eines fahrenden Schülers* - die Wiedergabe empirischer Realität minimieren¹⁰¹. Denn dadurch wird die Integration von Historie in die Darstellung nahezu ausgeschlossen. Doch gibt es andere, die sich zwar in einer erdichteten Welt abspielen, sich aber gerade dabei auf Historie beziehen: ironisiert wird sie in Chestertons *The Napoleon of Notting Hill*, fingiert in Tolkiens *Der Herr der Ringe*. Christa Wolf historisiert den Medea-Mythos in feministischer Absicht.

Bei einem guten Teil der Romane - das ist das Fazit unserer diesbezüglichen Gedanken - fließt also trotz der Privatheit des jeweils berücksichtigten Weltausschnitts in dessen Darstellung Historie ein, die oftmals einer Erklärung bedarf. Bedingt sie, ohne für den Leser unserer Tage durchsichtig zu sein, das private Geschehen in so hohem Grade, daß letzteres nur bei ihrem Verständnis seinerseits verständlich werden kann, wird ihre Erklärung unerlässlich. Und um die Deutung der Historie im Roman durch dessen Autor oder den von ihm erdichteten Erzähler zu erfassen, muß der Leser seinerseits zu historischer Betrachtung fähig sein.

Selbstverständlich kann der Geschichtsunterricht nicht einmal versuchen, die Schülerinnen und Schüler voreilend mit all den Kenntnissen und Einsichten zu

⁹⁸ Halle/München 1969. Die fünf Untertitel sind diese: Biographie eines Ehebruchs - Nachricht aus Ostberlin - Dokument über einen Zeitgenossen - Geschichte einer vergeblichen Hoffnung - Ein souveräner deutscher Roman.

⁹⁹ AUERBACH, Erich, Mimesis, Bern und München ³1964, S. 422ff.

¹⁰⁰ Vgl. VON MATT, Peter, Liebesverrat - die Treulosen in der Literatur, München und Wien ³1996, S. 311-315.

¹⁰¹ Vgl. KILLY, Walter: Der Roman als romantisches Buch - Über Eichendorffs Ahnung und Gegenwart; in SCHILLEMEIT, Josef (Hg.), Interpretationen Bd. 3, Deutsche Romane von Grimmelshausen bis Musil, Frankfurt/M. und Hamburg 1966; S. 136-154, hier S. 149.

versehen, die sie zu angemessenem Verständnis so vieler unterschiedlicher Kunstwerke einmal brauchen werden. Indem er sie aber zu historischem Denken anleitet, bereitet er sie darauf vor, überhaupt zu bemerken, daß und inwiefern ein Werk sie auf Historie verweist. Solche Aufmerksamkeit ist die Voraussetzung der Suche nach einschlägiger Information und entsprechender weiterführender Gedanken. Sie kommt freilich nur auf der Basis eines Mindestmaßes an historischer Bildung auf, während totale Ignoranz zur Resignation angesichts des scheinbar Unverständlichen führt. Zu solchem Mindestmaß gehören das Bewußtsein von der Ubiquität von Geschichte in der menschlichen Welt sowie die Fähigkeit, die großen Perioden der Geschichte unseres Kulturkreises zu unterscheiden und sie mit der Vorstellung ihrer Hauptmerkmale zu erfüllen. Ein Unterricht, der unserem Nachwuchs nicht einmal das vermitteln könnte, erwiese damit seine Überflüssigkeit.

D. Konsequenzen in didaktischer Hinsicht

Vorbemerkung

In der Schule geht es nicht - selbst nicht im Leistungskurs - um die Ausbildung künftiger Historiker, sondern um die historische Grundbildung künftiger Krankengymnastinnen, Bankkaufleute, Chemikerinnen, Informatiker ..., jedenfalls der Wähler von morgen und übermorgen. Geschichtsunterricht vermittelt auch nichts endgültig Abgeschlossenes: es ist nicht zu erwarten, daß Abiturienten über einen Fundus historischer Kenntnisse und einen Grad an Verständnissfähigkeit verfügen, die ihnen überall und jederzeit sogleich historisches Verständnis des Weltausschnittes sichern, in den sie sich hineingestellt sehen. Vielmehr bahnt Geschichtsunterricht den Prozeß historischer Bildung nur an, d.h. er beginnt damit, im Bewußtsein der Schüler und Schülerinnen ein Aggregat beständig verfügbarer Weisen adäquater Apperzeption und geistiger Verarbeitung der geschichtlichen Welt anzulegen. Nur den Anfang machen kann er mit der Akkumulation jenes Verständnispotentials, welches wir oben erwähnten¹⁰². Immerhin einüben kann er ihnen Fragestellungen, die Geschichte erschließen¹⁰³, bis zu einem gewissen Grade auch vorsichtiges Analogiedenken¹⁰⁴ und

¹⁰² Oben S. 222f.

¹⁰³ Oben S. 223, 225.

¹⁰⁴ Oben S. 236f.

den aufmerksamen Umgang mit Begriffen¹⁰⁵. Und dafür vermittelt er ihnen die entsprechende Kenntnis historischer Sachverhalte.

I. Thematisierung

Wenn das auf historischer Kenntnis basierende Verständnis von Geschichte *per se* zur Erziehung unseres Nachwuchses beitrage, dann - so könnte man meinen - diene ihr jeglicher Unterricht, der solches Verständnis anstrebt, indem er die Gestaltungsprinzipien des historischen Berichtes wahrte; auf die dabei behandelte Thematik aber komme es nicht an. Auch könnte man vermuten, für den Geschichtsunterricht sei Themenplanung ohnehin auszuschließen, weil sich ja die späterhin aktuellen Bedeutungen historischer Momente nicht voraussehen lassen. Ein aktualistischer Unterricht sei also dem langfristig geplanten vorzuziehen.

Solcher Rigorismus verkennt indes die unterschiedliche Relevanz der Unterrichtsgegenstände in pädagogischer Hinsicht und verfehlt deshalb den oben erläuterten Sinn von Geschichtsunterricht. Der nämlich verbietet uns eine beliebige Themenwahl. Vielmehr stellt er an sie seine unüberhörbaren Ansprüche.

Die entsprechende Konzeption findet in drei Phasen statt: die ministeriellen Richtlinien definieren und beschreiben das Feld, auf welchem die Fachkonferenzen der verschiedenen Schulen dann ihre Unterrichtspläne zu unterwerfen haben, und die Fachlehrer antizipieren ihren Unterricht für das jeweils bevorstehende Schuljahr durch ein Konzept, welches jene Pläne mit genauer bestimmtem Inhalte füllt. Wir reden hier von der dritten Phase der Konzeption, die allerdings nur unter den Kautelen der beiden voraufgegangenen zustande kommt. Deswegen stellen wir denn freilich auch an diese *mutatis mutandis* die Ansprüche, die wir im Folgenden entwickeln und die sich weithin aus unseren bisher vorgebrachten Überlegungen ergeben.

Die Thematisierung läuft zunächst auf die Auswahl der Ausschnitte von Historie hinaus, denen der Bericht seine Gegenstände entnehmen soll. Auf den ersten Blick hin ergibt sich der Eindruck, zwei kontradiktorisch entgegengesetzte Arten von Kriterien schlossen sich dabei gegenseitig aus. Denn unser Ziel, dem Nachwuchs ein Bewußtsein eigener Geschichtlichkeit zu verschaffen¹⁰⁶, fordert gebieterisch die

¹⁰⁵ Oben S. 229f.

¹⁰⁶ Oben S. 245f.

Thematisierung unserer eigenen Geschichte; andererseits aber gibt es Gründe genug, welche uns ebenso nachdrücklich zur Berücksichtigung anderweitiger Geschichte verpflichten: das unabdingbare Erfordernis komparativer historischer Betrachtung¹⁰⁷, das Desiderat typologischen Einblickes¹⁰⁸, die pädagogische Absicht, die Schüler und Schülerinnen mit dem „Ganz-Anderen“ zu konfrontieren, vor allem mit anderen Wertvorstellungen als den ihren¹⁰⁹.

Bei Lichte besehen aber verflüchtigt sich besagter Gegensatz. Denn unsere eigene Geschichte, diejenige also, durch die wir zu denen wurden, die wir als geschichtliche Wesen sind, entwickelte sich ja erst in ihrem Verlaufe zu einer nationalen; ihre früheren Phasen teilen wir Deutsche mit anderen Völkern. Und die Geschichte, die wir zu Recht als die deutsche bezeichnen dürfen, war ja kein Prozeß unbeeinflusster Selbstentfaltung unseres Volkes, seiner Kultur und politischen Ordnung, sondern vollzog sich in beständiger Wechselwirkung mit jener anderer Völker, Kulturen und Staaten. Manche Regionen der Bundesrepublik Deutschland waren in früherer Zeit ebenso in die Geschichte benachbarter Länder involviert wie in die deutsche. *Vice versa* gibt es der Bundesrepublik benachbarte Gebiete mit einer Geschichte, die unzweifelhaft Bestandteil der deutschen ist. So kann denn unsere eigene Geschichte überhaupt nur im Zusammenhang der europäischen verstanden werden; und diese ihrerseits hat sich von den großen Entdeckungsreisen an allmählich über den ganzen Erdball ausgeweitet. Strukturvergleiche ergeben sich bei der Betrachtung derartiger Zusammenhänge von selbst, zumal das je Eigene nur durch Vergleich mit dem Anderen erkennbar wird. Und mancherlei ihnen ganz Fremdes tritt unseren Schülern und Schülerinnen bei der Erörterung von Themen vor Augen, die ihren Blick in die Tiefe der Zeit zurücklenken.

In dieser Dimension läßt unsere Geschichte sich nicht deutlich begrenzen. Rechneten wir das Mittelalter nicht dazu, gefährdeten wir das Verständnis unserer Gegenwart. Zum Beispiel wurden unser politisches Schicksal und wohl auch das Bewußtsein politischer Zugehörigkeit dadurch beeinflusst, daß der Staat hierzulande nicht wie in Westeuropa auf der Basis des Königreiches, sondern der des Territoriums entstand. Und das staatliche Gewaltanwendungsmonopol vermöchten wir nicht als eine kulturelle Leistung hohen Ranges zu würdigen, wüßten wir nicht die ungeheure Mühe zu ermessen, welche die Überwindung von Blutrache, Fehde und feu-

¹⁰⁷ Oben S. 214f., 225f.

¹⁰⁸ Oben S. 196, 199, 222.

daler Anarchie im Laufe von Jahrhunderten gekostet hat. - Ebensovienig wie das Mittelalter dürfen wir im Unterricht die Antike außer Betracht lassen. Denn, ohne Verwurzelung in ihrem Grunde wäre unsere Kultur nicht dieselbe, die sie ist: Die Ziegelmauer und das letzte Romanthema der Christa Wolf (1996), der Weinstock und eine Reihe fundamentaler Prinzipien unseres Rechtes, der Einfluß des Lateins auf die Entwicklung unserer Hochsprache, die Systematisierung unseres Denkens durch aristotelische Logik, die beständige Variation der gleichen griechischen Stilelemente in der europäischen Baukunst - fängt man erst einmal an, die Bedeutung der Antike für unsere Kultur zu bedenken, so findet man nicht so leicht ein Ende! Als ihr Fundament gehört das Altertum nun einmal zu unserer Geschichte. Daß der Bericht die Grundzüge der Geschichte des Christentums in unserem Kulturkreise einzuschließen hat, darf wohl als selbstverständlich gelten, zumal wenn er vom Wandel moralischer Vorstellungen im Wechsel der Zeiten handelt.

Es ist also in erster Linie die Geschichte Deutschlands in der Europas von dessen Anfängen an, welcher der Unterricht seine Themen zu entnehmen hat. Und in dem Maße ihres Einflusses auf diese Geschichte berücksichtigt er die außer- und die nicht-europäische, etwa die der USA oder des Islam.

Bei der Entnahme von Unterrichtsgegenständen aus diesem Bereich gebietet uns die Knappheit verfügbarer Zeit allerdings große Zurückhaltung. Andererseits können unsere Schülerinnen und Schüler nur durch Betrachtung eines Feldes der gebotenen Breite die wünschenswerte Einsicht in Interdependenz und Korrelation historischer Momente gewinnen¹¹⁰; die vielfache und heterogene Bedingtheit historischer Situationen können sie nur im Rückblick auf deren Vorgeschichte verstehen¹¹¹ und ihre Bedeutung bloß bei entsprechender Weite des Um- und Ausblickes¹¹². Die unerläßliche Reduktion des Lehrstoffes darf also den zu betrachtenden Bereich nicht so sehr einengen¹¹³, daß historische Bildung von vornherein ausgeschlossen wird.

Zur Überwindung dieses Dilemmas sollte der Unterricht möglichst langfristig so geplant werden, daß seine jeweils früheren Sequenzen die Lernvoraussetzungen für die jeweils späteren schaffen und daß *vice versa* diese auf jenen aufbauen können. Die systematische Anlage eines Fundus historisch relevanter Begriffe ginge damit

¹⁰⁹ Oben S. 242f.

¹¹⁰ Oben S. 198f., 207ff., 225.

¹¹¹ Oben S. 193ff., 198f., 224f.

¹¹² Oben S. 211-215, 225ff.

¹¹³ Von der Notwendigkeit des historischen Überblickes auch S. 199-207.

einher¹¹⁴. Jedenfalls die Unterrichtskonzeption des einzelnen Lehrers, wenn nicht schon der Anstaltslehrplan, sollte die zu klärenden Begriffe von vornherein angeben.

Solch kontinuierliches Fortschreiten wird allerdings nur anhand einer Leitlinie möglich, eines inneren Themas, das die verschiedenen Sequenzen verbindet, indem es sachlich Zusammengehöriges aneinanderfügt.

Derartige innere Themata gibt es selbstverständlich unzählige. Aber nicht alle genügen dem pädagogischen Sinn von Geschichtsunterricht in gleichem Maße. Ein Längsschnitt durch das menschliche Alltagsleben z.B. könnte zwar das Interesse von Schülerinnen und Schülern auf sich ziehen, förderte indes nicht ihre politische Erziehung. Dies aber wäre der Fall, verfolgte der Unterricht die Geschichte der politischen Ordnungen oder auch - was die neuere Neuzeit angeht - den Gang der Geschichte unter dem Einfluß der modernen politischen Agenzien: von Liberalismus und Nationalismus, Konservatismus, Sozialismus.

Die thematische Orientierung des Unterrichts an Leitlinien sollte allerdings nicht zu dogmatischem Ausschluß jeder andersartigen Thematik führen. Denn das hieße, die Multikonditionalität historischer Momente zu vernachlässigen. Eben weil die beiden letztgenannten inneren Themata zu immer neuen Ausblicken vor allem auf gesellschaftliche und ökonomische Verhältnisse, auch auf Bevölkerungs- und Geistesgeschichte nötigen, bevorzugen wir gerade sie. Freilich legen sie eine chronologische Ordnung der Unterrichtsgegenstände nahe, laufen aber nicht notwendigerweise darauf hinaus. Hingegen brächte die Überanstrengung des Prinzips der durchbrochenen Chronologie den Unterricht in die Gefahr, historische Bruchstücke zu kumulieren, ihn damit in Galimathias aufzulösen und so die historische Bildung des Nachwuchses zu gefährden. Ihr dient vielmehr eine thematische Stetigkeit, die den Verständnishorizont unserer Schülerinnen und Schüler allmählich erweitert und damit zugleich ihrer anhaltenden Motivation zugute kommt.

II. Reduktion der Lerninhalte

Präzise Thematisierung allein gewährleistet allerdings noch keine konzeptionelle Reduktion der Fülle eventuellen Lehrstoffes. Maßgebend für dessen engere Begrenzung in didaktischer Hinsicht ist ein Auswahlkriterium: der Bedeutungsgrad historischer Momente innerhalb der durch die Leitlinie gewiesenen Thematik. Er wird

¹¹⁴ Oben S. 228-232.

an Ausmaß und Tiefe der Wirksamkeit des betreffenden Momentes erkannt und ist seltener umstritten als der Inhalt des entsprechenden Bedeutungsurteiles: wie immer man über die Einrichtung der Räterepublik in Rußland auch denken mag, so kann doch kein Zweifel darüber sein, daß es sich dabei um einen Vorgang von höchster Bedeutung handelte, nicht zuletzt auch für Deutschland. Ein Unterricht, welcher sich an der von uns favorisierten Leitlinie orientierte, hätte deshalb die sogenannte „Oktoberrevolution“ zu berücksichtigen, während er die Errichtung der Räteherrschaft in Ungarn durch Bela Khun vernachlässigen dürfte.

Eine langfristige Konzeption sieht den Unterricht über solch hochbedeutende Momente vor. Da sie die Berücksichtigung deren vielfältiger Bedingtheit voraussetzen darf, birgt sie nicht die Gefahr in sich, unsere Schüler und Schülerinnen könnten durch diese Komprimierung des Unterrichtsinhaltes zu dem Irrtum bewogen werden, der Geschichtsprozeß verlaufe geradewegs oder gar mit Notwendigkeit von einem Höhe- oder Wendepunkt zum anderen. Indes dient sie dem pädagogischen Zweck, im Bewußtsein des Nachwuchses ein Gerüst historischer Kenntnisse zu verankern, das sich nach Ende der Schulzeit ergänzen und weiter ausbauen läßt, gewissermaßen ein Koordinatensystem, das lebenslanges „Hineinlernen“ erlaubt. Ein Geschichtsunterricht, der dieses Ziel ignorierte, brächte sich selbst um seine anhaltende Wirkung.

Nicht im Widerspruch zu einer Stoffauswahl, die bedeutende Momente der Geschichte zu erfassen sucht, steht die Erörterung von Landes-, und Lokalgeschichte, sofern sie darauf hinausläuft, „große“ Geschichte zu veranschaulichen. Selbstverständlich wird man die Impulse der Französischen Revolution für das übrige Europa in Bayern am Beispiel der Reformen Montgelas' behandeln, während man im Rheinland auf den Code Napoléon einzugehen hat usf.

Eine Restriktion unseres Auswahlvorschlages scheint uns im Hinblick auf historische Sachverhalte von nur lokaler Bedeutung geboten, deren Aufklärung dem Informationsbedürfnis der an Ort und Stelle lebenden Menschen entspricht. Wir können uns z.B. schlecht vorstellen, daß der Unterricht einer Münchener Schule, zumal im Ortsteil Sendling, die Blutweihnacht von 1705 ganz überginge¹¹⁵.

¹¹⁵ VON WALLMENICH, Karl, Der Oberländer Aufstand 1705 und die Sendlinger Schlacht, München 1906; PROBST, Christian, Lieber bayerisch sterben, München 1978. S. 307-361, 402-406.

III. Wechsel der Betrachtungsweisen

Im dritten Kapitel des ersten Teiles unserer Schrift (A III) haben wir vom Berichte als dem Ergebnis gegenseitiger Erhellung dia- und synchronischer Geschichtsbeachtung gesprochen. Auch diese Gegenseitigkeit muß, soweit wie möglich, vorbedacht werden. Welche Betrachtungsweise ein Lehrer für einen längeren oder kürzeren Unterrichtsabschnitt auch favorisieren mag, so sollte er doch von vornherein darüber Klarheit gewonnen haben, wieweit er sie durch die jeweils andere ergänzen müsse, um seinen Schülerinnen und Schülern die nötige Vorstellung vom Unterrichtsgegenstand zu verschaffen. Eben dieses Erfordernis wird ihn, selbst wenn er seinen Unterricht nicht streng in struktur- und ereignisgeschichtliche Themen aufteilt, dazu nötigen, den jeweils intendierten Ausschnitt der Geschichte bald als zständig, bald als bewegt in Betracht zu ziehen. Dabei kommt es darauf an, solchen Wechsel so zu organisieren, daß die Vorgängigkeit - nicht der Vorrang - der jeweiligen Frage nach dem Sachverhalt gegenüber der Sinnfrage und dem Bedeutungsurteil gewahrt bleibt¹¹⁶. Dies ist erstens ein Gebot intellektueller Redlichkeit, das unseren Schülerinnen und Schülern als solches bewußt werden soll. Zweitens entspricht besagte Unterrichtsorganisation der Forderung, unnötige Redundanz zugunsten von Zeitersparnis zu vermeiden. Und drittens wird auf diese Weise erreicht, daß der Gegenstand des Unterrichtes von dessen Anfang an, wenn auch zunächst unvollkommen, in der Vorstellung der jungen Leute „da ist“.

Dr. Gerhard Meinck
Alsenstr. 6
D-58097 Hagen

¹¹⁶ Nicht in Frage gestellt werden soll damit die sokratische Methode, die Schüler über die Aporie zur Sache zu führen.