

Jörg van Norden
Lale Yildirim (Hg.)

Historisch-politische Bildung im Diskurs

Perspektiven der Geschichtsdidaktik



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Jörg van Norden, Lale Yildirim (Hg.)

Historisch-politische Bildung im Diskurs

Perspektiven der Geschichtsdidaktik



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gewidmet Prof. Dr. Peter Schulz-Hageleit

Die Reihe „Geschichtsdidaktik theoretisch“ wird herausgegeben vom Arbeitskreis „Geschichtsdidaktik theoretisch“ der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) vertreten durch Jörg van Norden und Lale Yildirim.

Danken möchten wir den studentischen Mitarbeiter/-innen Marek Alferink, Julia Arnold und Patricia Husemann (Universität Osnabrück) für ihre Hilfe bei der Fertigstellung des Sammelbandes.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2024

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1602-6 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7566-1602-2 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/2022>

Inhalt

Einleitung..... 5

PETER SCHULZ-HAGELEIT

Zur psychohistorischen „Metabolisierung“ globaler Interdependenzen.
Eine Utopie 11

MICHAEL ZECH

Kosmopolitismus als politischer Auftrag der Geschichtsdidaktik?
Ein Debattenbeitrag..... 22

FRANK SOBICH

(Un)-Kritische Infrastruktur
Kleiner Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit von
Geschichtsunterrichtspolitiken zu bestimmen..... 33

WOLFGANG HASBERG

Nationalliberale Geschichtsdidaktik..... 64

URTE KOCKA

Geschichtsbewusstsein und Geschichtsdidaktik politisch
und emanzipativ? 73

THOMAS MARTIN BUCK

Erkenntnis und Interesse
Zu Annette Kuhns „Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer
Absicht“ (1974) 90

JÖRG VAN NORDEN

Streit um den Geschichtsunterricht: Historisch-politische Bildung
und Auswahlproblematik..... 119

CORNELIA CHMIEL, JENNIFER FARBER

Wir meinen es politisch! –

Historisch-politische Bildungsarbeit an Gedenkstätten 138

INGOLF SEIDEL

Erziehung nach Auschwitz?

Aporien aufklärerischer Pädagogik 156

PHILIPP MCLEAN

Überwindung des „Abgrunds“ zwischen historischem und
politischem Denken? Befreiung als Brücke zwischen historischer und
politischer Bildung..... 174

DANIEL BRANDAU

Politische Algorithmen?

Künstliche Intelligenz und historisches Lernen 192

ANDREAS HÜBNER

Von der „Pflicht gegen die Tiere“:

Die Politiken der historischen Tierschutz- und Tierrechtsbildung 213

HEIKE KRÖSCHE

Konzeptuelle Zugänge zu einem fächerübergreifenden
historischen und politischen Lernen im Kontext des Kombinationsfaches
„Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ 228

OLIVER PLESSOW

Die Geschichtsdidaktik als Türöffnerin des Relativismus in der
historisch-politischen Bildung? – ein nachdenklicher Zwischenruf 245

Abstracts..... 261

Autor*innen..... 268

Einleitung

Der vorliegende Sammelband dokumentiert die Tagung des Arbeitskreises „Geschichtsdidaktik theoretisch“ der Konferenz für Geschichtsdidaktik, die am 20. und 21. September 2021 an der Universität Bielefeld stattgefunden hat. Die folgenden Beiträge sind das Ergebnis der Beiträge, der Diskussion im Plenum und der anschließenden kritischen Reflexion. Das Thema der Tagung lautete „Geschichtsdidaktik theoretisch – und politisch?“ Das ursprüngliche Fragezeichen im Titel wurde zu einem Ausrufezeichen. Hatten wir in dem Call zur Tagung auf die Covid-19-Pandemie, die damit verbundenen einschneidenden Veränderung in unserer Gesellschaft und die diesbezüglichen Herausforderungen an die Didaktik der Geschichte hingewiesen, hat sich der Stellenwert politischer Fragestellungen mit dem Überfall Russlands auf die Ukraine noch einmal vervielfacht. Ob wir angelehnt an Jan Assmann von einer „heiße[re]n Gesellschaft“ (Assmann 2013, 68–70) sprechen wollen, sollten oder könnten, wäre ein neues Diskussionsthema. Mit Blick auf die emanzipatorische Geschichtsdidaktik und Annette Kuhn ist darüber nachzudenken, ob in krisenhaften Zeiten nicht besonders die politische Funktion historischen Denkens und die Notwendigkeit „befreit zu existieren“ ins Zentrum rückt (Kuhn 1974, 13, 74).

Unsere Gegenwart ist nicht nur in Deutschland durch Vielfalt und Pluralität bereichert. Diese wird jedoch auch begleitet von anti-pluralistischen, anti-demokratischen und rassistischen Entwicklungen. In der globalen Perspektive scheinen autoritäre Bewegungen an Einfluss und Attraktivität zu gewinnen. In der Bundesrepublik ist das Erstarken völkisch-rechter Gruppierungen und einer entsprechenden Partei, die vom Verfassungsschutz beobachtet werden muss, bis in die Parlamente sichtbar. Die politische Rechte konstruiert und instrumentalisiert Geschichtsbilder zur Verbreitung einfacher naturalisierender Identitäts- und Orientierungsangebote. Lebensgefährlich wird dieser anti-demokratische Wandel angesichts rassistisch motivierter Morde an als nicht-*weiß*, nicht-christlich, nicht-heteronorm und migrantisch gelesenen Bürger*innen. Der bundesdeutschen Demokratie ihrerseits wird jedoch auch der Vorwurf gemacht, eurozentrisch, rassistisch und chauvinistisch zu sein. Was bedeuten diese Entwicklungen für die historische Bildung?

Vom Geschichtsunterricht wird gleichermaßen verlangt, die Demokratie zu verteidigen und nicht politisch zu sein. Der Beutelsbacher Konsens und die Verfassung bilden den Rahmen für die historische Bildung. Kann ein Fach, das sich die Prinzipien der Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität zu eigen macht, historisches Denken und Lernen unpolitisch fördern und fordern?

Narrationen machen Identitäts- und Orientierungsangebote, aus denen Handlungsfähigkeit erwachsen soll. Historisches Bewusstsein und Geschichtskultur sind gesellschaftlich bedingt. Sie spiegeln Perspektiven wider, die zwingend gesellschaftlich und somit immer politisch sind. Können Geschichtsunterricht und historisches Denken unpolitisch sein? Welche Rolle spielt die Transparenz und die Verhandlung der Narrationen in einem freiheitlich-demokratischen rechtlichen Rahmen? Bedroht die Einschränkung dessen, was man sagen darf, die Meinungsfreiheit oder ist sie zum Wohl der Demokratie geboten, wenn es um Menschen verachtende Ideologien geht?

In Zusammenhang mit der Frage nach dem politischen Charakter des Geschichtsunterrichts wird zum Teil, ob gerechtfertigt oder nicht, mit dem Überwältigungsverbot des bereits angesprochenen Beutelsbacher Konsenses argumentiert. Diese Spannung zeigt sich nicht zuletzt in den Rahmenrichtlinien Nordrhein-Westfalens, die als höchstes Lernziel die „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ proklamieren. Die Formulierung stammt aus den erbitterten Auseinandersetzungen um das Schulfach Geschichte in den 1970er Jahren. Nordrhein-Westfalen profitierte oder litt, je nachdem wie man es sehen mag, von dem medienwirksamen Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien, der den damaligen Landtagswahlkampf in Hessen und den Historikertag in Mannheim 1976 prägte. Die Forderung der emanzipatorischen Didaktik um Annette Kuhn, Klaus Bergmann und Hans-Jürgen Pandel nach einer historisch-politischen Bildung und zum Teil auch nach einem neuen Fach, der Gesellschaftslehre als Synthese aus Geschichte, Politik und Erdkunde, scheiterte am massiven Widerstand der Historiker*innen in Schule und Universität. Als Konsequenz blieb in den Gymnasien und Realschulen Geschichte als Fach erhalten. In den SPD-regierten Bundesländern wurde mit der Gesamtschule und auf diese Schulform beschränkt das Fach Gesellschaftslehre eingeführt. Die Didaktik der Geschichte konzentrierte sich in den 1970er Jahren auf die zentrale Kategorie „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“, einen Containerbegriff, hinter den sich auf dem Historikertag in Mannheim jene große Mehrheit versammelte und so die emanzipatorische Geschichtsdidaktik marginalisierte. Aktuell wird die Ausrichtung auf „Geschichtsbewusstsein“ in Frage gestellt, einerseits weil sie möglicherweise der Entpolitisierung Vorschub leistet. Wie politisch ist, kann, soll oder muss die Didaktik der Geschichte sein? Trägt sie mit dem, was sie tut, Verantwortung gegenüber der Gesellschaft? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Auswahlentscheidungen im Geschichtsunterricht? Andererseits wird dem Begriff „Geschichtsbewusstsein“ Rüsenscher Prägung vorgeworfen, eurozentrisch zu sein und damit einer exkludierenden Geschichtskultur Vorschub zu leisten.

Die folgenden vierzehn Beiträge sprengen zum Teil die ursprünglich vorgesehen vier Panels „Vermittlung und Erinnerung“, „Zentrismus oder Zentrismen“, „Politisch-politisierend-wertneutral“ und „Emanzipatorisch“. Den Auftakt des Sammelbandes macht die Keynote Peter Schulz-Hageleits „Zur psychohistorischen ‚Metabolisierung‘ globaler Interdependenzen“. Angesichts der Klimakatastrophe und der Pandemie fordert er die Didaktik der Geschichte auf, neue Wege zu gehen. Zwischen den Zeilen spricht er von einer Zeitenwende, die globale Zusammenhänge machtvoll in den Mittelpunkt rückt. Insofern müsse sich die Disziplin von der Nationalgeschichte verabschieden beziehungsweise Konzepte eines nicht nationalgeschichtlichen Geschichtsunterrichts entwickeln. In diesem Sinne könne die Didaktik der Geschichte auf eine neue, andere Art politisch sein, als sie es in ihrer nationalgeschichtlichen Ausrichtung bisher immer schon gewesen ist. Mit seinem Begriff der „Zeitenwende“ griff Schulz-Hageleit den aktuellen politischen Entwicklungen voraus, die ihn mit der nationalen Finanzierung und Aufrüstung der Bundeswehr als Konsequenz des Ukrainekriegs in Verbindung bringen und nationalstaatlicher Orientierung wieder mehr Raum geben.

Michael Zech räumt im Gegensatz zu Schulz-Hageleit nationalstaatlicher Identität eine gewisse Berechtigung ein. Zech setzt sich mit dem Spannungsfeld individueller und kultureller Diversität einerseits und Menschlichkeit andererseits auseinander und plädiert für einen kosmopolitischen Patriotismus. Geschichtsdidaktisch gehe es darum, Dialogräume zu ermöglichen, in denen Geschichten geteilt werden. Identitätsbildung sei als ein offener, kommunikativer Prozess zu verstehen.

Die folgenden sechs Beiträge nähern sich dem Thema aus disziplingeschichtlicher Perspektive. Ausgehend von der legitimatorischen Funktion von Geschichtspolitik gibt Frank Sobich einen konzisen Überblick des Geschichtsunterrichts vom deutschen Kaiserreich über die Weimarer Republik und die NS-Diktatur bis zur Bundesrepublik Deutschland. Wichtig sind ihm dabei die enge Verklammerung von Ökonomie, Politik und Gesellschaftsordnung auf der einen und Schulsystem und Geschichtswissenschaft auf der anderen Seite. Sobich schließt mit einer unbequemen Analyse der aktuellen Situation des Geschichtsunterrichts. Wolfgang Hasberg beschäftigt sich mit der ‚Nationalliberalen Geschichtsdidaktik‘ Oskar Jägers (1865–1900). Hasberg charakterisiert ihn als einen politischen Menschen, der in einer Situation für einen unpolitischen Geschichtsunterricht plädierte, in der er staatlicherseits zum Bollwerk gegen die Sozialdemokratie gemacht werden sollte. Das humanistische Bildungsideal Jägers hatte politischen Charakter und rahmte die Nationalgeschichte. Urte

Kocka skizziert einen disziplingeschichtlichen Überblick, der von der emanzipatorischen Didaktik der 1970er Jahre bis in die Gegenwart reicht. Ihr geht es unter anderem um die Auswahlproblematik im Geschichtsunterricht. Wie Schulz-Hageleit problematisiert sie die aktuellen Curricula und ihren nationalgeschichtlichen Fokus. Kocka hält an dem Begriff „Geschichtsbewusstsein“ fest und betont seine Tragfähigkeit im Kontext aktueller Herausforderungen: der Globalisierung, des Anthropozäns und des postkolonialen Diskurses. Geschichtsdidaktik sei immer politisch gewesen. Sie habe sich, so ihr Urteil, alles in allem positiv entwickelt, insofern als sie mit den Paradigmenwechseln der Geschichtswissenschaft und den gesellschaftlichen Veränderungen Schritt hielt. Das aktuelle Defizit der Geschichtsdidaktik sieht Kocka allerdings in der mangelhaften Auseinandersetzung mit globalgeschichtlichen Perspektiven. Thomas Martin Buck würdigt Annette Kuhns 1974 erschienene „Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht“ als einen der wenigen Versuche, unsere Disziplin neu zu denken. Für Kuhn sei Geschichtswissenschaft und -didaktik immer politisch, auch dann, wenn sie sich als unpolitisch gerierten. Emanzipation bedeutete für Kuhn Kritikfähigkeit und Mündigkeit als die Fähigkeit, selbständig historisch denken zu können, und sie habe daraus die entsprechenden Konsequenzen für die Rolle von Lehrer*innen und Schüler*innen und die Auswahl von Inhalten für den Geschichtsunterricht gezogen. Buck konstatiert, dass die aktuelle Geschichtsdidaktik in diesem Punkt Lernbedarf hat und sich mit Kuhn auseinandersetzen sollte. Vor diesem Hintergrund hinterfragt er im Gegensatz zu Kocka den Begriff des „Geschichtsbewusstseins“, der Fundamentalkategorie der Geschichtsdidaktik nach 1976. Van Norden geht es in seinem Beitrag um die Auswahlproblematik, hat es doch politischen Charakter, an welchen Inhalten Schüler*innen historisch zu denken lernen. Er untersucht, wie die geisteswissenschaftliche, die emanzipatorische und die nach 1976 letztlich dominante ‚geschichtsbewusste‘ Didaktik mit dieser Problematik umgehen und welchen Niederschlag das in Schulbüchern bis in die 1990er Jahre gehabt hat. Der Beitrag gipfelt in der These, dass sich die Geschichtsdidaktik mit ihrer Fokussierung auf „Geschichtsbewusstsein“ aus der Auswahlproblematik verabschiedet. Wie bei Buck überwiegt die Kritik an diesem Begriff.

Cornelia Chmiel und Jennifer Farber einerseits und Ingolf Seidel andererseits thematisieren die aktuelle Erinnerungskultur. Erstere unterstreichen den engen Zusammenhang von politischer und historischer Bildung in der Gedenkstättenpädagogik. Vor diesem Hintergrund seien interdisziplinäre Grabenkämpfe obsolet. Gedenkstätten seien sowohl Ort der Demokratie- und Menschenrechtserziehung als auch historische Orte. Eine Entpolitisierung des Fachs

Geschichte sei gerade dann unverständlich, wenn man sich der orientierenden Funktion des Geschichtsbewusstseins verpflichte. Historische Bildung sei insofern nicht wertneutral. Ingolf Seidel hinterfragt die Holocaust-Education in der Bundesrepublik, indem er auf „neue“ und alte Rechte hinweist, die sich mit Migration und Corona immer stärker formieren. Wenn Erinnerung vornehmlich kulturelles und erst nachrangig als soziales und politisches Phänomen gefasst werde, entspreche das nicht Adornos Forderung einer „Erziehung nach Auschwitz“. Vielmehr werde ein Bildungsideal verdinglicht, das politische Mündigkeit eher verhindere als fördere.

Auch Philipp McLean geht es um Mündigkeit. Er stellt den Begriff „Befreiung“ in den Mittelpunkt seiner Überlegungen, um auf diese Art und Weise eine Brücke zwischen politischer und historischer Bildung zu schlagen. Bildung changiere zwischen gesellschaftlicher Fremd- und individueller Selbstbestimmung. Sie habe deshalb per se politischen Charakter beziehungsweise sei das Ergebnis eines entsprechenden Aushandlungsprozesses. Historisch-politische Bildung reflektiert solche Prozesse in diachroner und synchroner Hinsicht. McLean setzt sich kritisch mit dem Rüsenschen Rationalitätsparadigma auseinander. Historisches Denken dürfe für sich keinen Wahrheitsanspruch erheben und gegenüber einem parteilich politischen Denken geltend machen wollen. Vielmehr gehe es darum, Möglichkeitsräume für mehr Selbstbestimmung im Hier und Jetzt zu öffnen.

Daniel Brandau beschäftigt sich ebenfalls mit solchen Räumen, allerdings aus einer völlig anderen Perspektive. Algorithmen und Künstliche Intelligenz bieten ungeahnte Möglichkeiten, große Mengen von Daten zu verarbeiten. Sind nicht Informatik und Geschichte gleichermaßen informationswissenschaftliche Fächer? Brandau lotet die Chancen und Grenzen digitaler Datenverarbeitung aus, die einerseits historischem Denken assistieren könne, andererseits aber traditionale Sinnbildung begünstige und soziale Ungleichheiten reproduziere. Geschichtsdidaktik müsse sich in diesem doppelten Sinne mit digitaler Kompetenz beschäftigen.

Andreas Hübner greift mit den Tierschutz- und Tierrechtsbewegungen ebenfalls ein Thema des aktuellen politischen Diskurses auf. Die etwa 200-jährige Geschichte dieser Bewegungen charakterisiere sie als gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Das jeweilige Verständnis von Tierschutz und Tierrechten sei ein Spiegel des jeweils zeitlich gültigen Menschenbildes und der politischen Verhältnisse, auf denen es fußt. Insofern trage seine Thematisierung im Geschichtsunterricht sowohl zur Selbstreflexion als auch zur Orientierung in aktuellen Entscheidungssituationen bei.

Heike Krösche geht in ihrem Beitrag am Beispiel Österreich auf das Verbundfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ ein, das der bundesdeutschen Gesellschaftslehre vergleichbar ist. Solche Fächer scheinen die Frage, mit der sich die Bielefelder Tagung beschäftigt hat, zu bejahen, aber es lohnt sich, mit Krösche genauer hinzuschauen. Verbundfächer können zentrale Probleme aus den Perspektiven der beteiligten Fächer diskutieren oder auf einen solchen Fokus verzichten und spezifische Fachinhalte unverbunden nebeneinander stehen lassen.

Oliver Plessows Beitrag haben wir bewusst an das Ende des Sammelbandes gestellt, weil er das eigentliche Dilemma der Geschichtsdidaktik verdeutlicht. Sein „nachdenklicher Zwischenruf“ lässt sich mit dem Befund Frank Sobichs verknüpfen, der dem aktuellen Geschichtsunterricht eine, überspitzt gesagt, apolitische Belanglosigkeit diagnostiziert. Laut Plessow laufen die immer noch fest etablierten Paradigmata des „Geschichtsbewusstseins“ und der „Multiperspektivität“ auf einen durch postmodernen Zeitgeist verstärkten Relativismus hinaus, der nicht ohne Weiteres mit Demokratieverziehung zu vereinbaren ist, weil Letztere bestimmte Werte setzt und andere ausschließt. Plessow fordert ein, die Werteproblematik geschichtsdidaktisch zu reflektieren, eine Forderung, die vor dem aktuellen politischen Hintergrund bedrohter Demokratie besondere Relevanz gewinnt.

Literatur

- ASSMANN**, Jan (2013). Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- KUHN**, Annette (1974): Eine Einführung in die Didaktik der Geschichte. München.

Zur psychohistorischen „Metabolisierung“ globaler Interdependenzen. Eine Utopie

1. Zur psychohistorischen Ausgangslage der folgenden „Utopie“

Die Coronapandemie (2020/2021) fordert uns gebieterisch dazu auf, über Bedingungen, Ziele und Strukturen des historisch-politischen Lehrens und Lernens neu nachzudenken; denn das 20. Jahrhundert mit seinen je eigenen historisch-politischen Erfahrungen ist überholt, wenn auch psychohistorisch nicht überwunden (Goodmann 2021; Guardian 2021). Die letzten Augenzeugen des Holocaust sind tot und stellen die Gedenkstätten vor die schwierige Frage, wie es ohne diese lebendigen Verbindungen zur desaströsen Vergangenheit weitergehen soll.¹ Der Kalte Krieg wurde durch neue Problemkonstellationen und Machtverhältnisse abgelöst. Klimakrise, Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit, Aufbegehren bislang marginalisierter Bevölkerungsschichten und weitere epochale Umbrüche lassen ein „Weiter so wie bisher“ vernünftigerweise nicht zu,² auch und gerade nicht im Bereich der historisch-politischen Bildung. Der vorliegende Essay lässt sich gedanklich-experimentell auf die gegenwärtige Zeitenwende ein, die mit der Coronapandemie sowie mit apokalyptisch anmu-

-
- 1 Zum psychohistorischen Hintergrund dieser Konstellation gehört die Streitfrage, ob die Fokussierung auf den Holocaust die Aufarbeitung des Kolonialismus behindere (Staas/von Thadden 2021). Man könne die Shoah als singular betrachten, ohne andere Genozide zu verharmlosen, gab Knigge gegenüber Moses zu bedenken. (Dem stimme ich zu.) Psychohistorisch sind in diesem Disput sowohl die verschiedenen zeitgeschichtlichen Hintergründe als auch die Implikationen lebensgeschichtlicher Erfahrungen zu bedenken. Dirk Moses ist 1967 geboren; seine Kritik an der mit „Staatsräson“ begründeten Unterstützung Israels durch Deutschland ist politisch und politologisch formatiert (Moses 2021). Saul Friedländer, 1932 geboren, hatte die Traumatisierungen der NS-Terrorherrschaft am eigenen Leib direkt erfahren und durcharbeiten müssen (Friedländer 2021).
 - 2 Dieses „Weiter so“ haben Ávila und Srećko (2020/21) mit dem Slogan „Everything **must** change“ radikal in Frage gestellt.– Die einzelnen Beiträge in diesem Sammelband mit Interviews eröffnen verschiedene Antworten zur Frage nach den Änderungen, die sich durch die Corona-Erfahrungen gleichsam aufdrängen. Leider wird die bildungspolitische Problematik der Konstellation völlig ausgeblendet.

tenden Naturereignissen eigentlich nicht mehr zu übersehen ist. Indem er einen Wandel des Denkens und der Kommunikationsstrukturen in Aussicht nimmt, die sich aber nur graduell und langfristig in Gang bringen lassen, hat der Essay utopischen Charakter. Dem Erhalt etablierter Institutionen und Denkformen wird als Utopie die „Metabolisierung globaler Interdependenzen“ entgegengesetzt.³

Zur psychohistorischen Ausgangslage gehört die Erfahrung einer verheerenden Unwetterkatastrophe im Juli 2021 (gewaltige Zerstörungen durch mächtig angeschwollene reißende Flüsse), die zeigte, dass sowohl kollektive spontane als auch organisierte Hilfe und Solidarität möglich sind. Die Erweiterung des Denkens, Fühlens und Handelns vom Regionalen zum Globalen – das ist hier unser Thema.

Was „globale Interdependenzen“ sind, dürfte fürs Erste im Großen und Ganzen deutlich genug sein. Aber was bedeuten Metabolie, Metabolik, Metabolismus und Metabolisierung,⁴ zumal in einer „psychohistorischen“ Spezifizierung?

2. „Metabolisieren“: erfahren, verstehen, verinnerlichen und: „verkörpern“

Mit dem Verb „verkörpern“ treffen wir bildungstheoretisch etwa das, was der aus der Biologie übernommene Fachbegriff „Metabolismus“ (bzw. als Verb „metabolisieren“) erfasst. Die Vorsilbe *Meta-* (altgriechisch: *metà*) verweist auf Vorgänge der Transformation, der Innovation und des Wandels, die mit dem individualpsychologischen Begriff der Verinnerlichung nicht erfasst werden. Dessen ungeachtet sind Verinnerlichungen bestimmter ethischer Standards sowie auch vorgängige Erfahrungen und intellektuelle Aufklärungen („verstehen“) integrale Bestandteile in Lehr-Lern-Interaktionen, die nach der Pandemie neu konzipiert werden müssten.

Ein bekanntes und besonders anschauliches Beispiel für Metabolismus ist die Fotosynthese, das heißt die Fähigkeit der Pflanzen, Sonnenstrahlung in Wachstumsenergie zu verwandeln. Metaphorisch verstanden und auf menschlich-soziale Verhältnisse übertragen, kann die Sonnenstrahlung als Ensemble familiärer

3 Dem Zeitgeist sprachlich folgend würde man heute das Wort „Utopie“ eher vermeiden und durch das Wort „Denkmodell“ ersetzen.

4 Über den Fachbegriff des Metabolismus informieren alle serösen Nachschlagewerke, u.a. also: *Encyclopaedia Britannica*, *Micropaedia* Bd. 8, 15th edition (2002). Eine ausführliche Darstellung des Metabolismus bietet die Abteilung *Macropaedia* Bd. 23 der *Enc. Br.*

und gesellschaftlicher Kräfte verstanden werden, die fördernd und fordernd auf die Heranwachsenden einwirken. Das kollektive Feeling für globale Interdependenzen („Metabolisierung“) hat als Theoriebegriff keinen aufgesetzten Moralismus vor Augen, der ein politisches Unbehagen im globalen Kontext durch Verhaltensvorschriften „ausagiert“, sondern eine psychohistorische Grundhaltung der Zukunftssorge, die verschiedene lebenspraktische Reaktionsmöglichkeiten eröffnet. Globale Interdependenzen gab und gibt es schon viele, vor allem im Bereich der technologisch formatierten Wirtschaft und des Handels.⁵ Im deutlichen Unterschied zu spezifischen Abhängigkeiten und Verbindungen, wie wir sie aus der Vergangenheit kennen (denken wir an die Geschichte des Gewürzhandels), spiegeln die zwei gegenwärtigen globalen Interdependenzen Klimakatastrophe und Coronapandemie dramatische Gefährdungen der ganzen Welt wider, die damit unser über Jahrzehnte beschworenes nationales Geschichtsbewusstsein total überfordern. Eine Kooperation mit der Didaktik der politischen Bildung sollte ins Auge gefasst werden (Hufer 2013).

Unterrichtspraktische Zugänge zum Konflikt- und Aufgabenfeld der globalen Interdependenzen, die den Kapitalismus als Wirtschafts- und Lebensform in Frage stellen, eröffnen sich sozusagen vor der eigenen Haustür auf der Straße. Zur Zeit der Niederschrift dieser Zeilen (April 2021) erschütterte der ‚Maskendeal‘ nicht nur die Glaubwürdigkeit der CDU, sondern darüber hinaus das ganze parlamentarische System, da und insofern dieses am Gängelband des Kapitalismus hängt. (Das Internet-Stichwort *Lobbyismus* bietet genug Stoff und Anregungspotenzial für unterrichtspraktische Zwecke). Psychohistorisch ist der ‚Maskendeal‘ mit allen seinen Begleitumständen (Parteiaustritte, schnelle Verurteilungen, Gegenmaßnahmen aber keine strukturellen Veränderungen) ein Symptom des morbiden Systems – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Die hier thematisierte „Verkörperung“ des Unbehagens am globalen Ungleichgewicht der Machtverteilung und der Lebensstandards wurde durch die Coronapandemie profiliert und formatiert, sie ist aber nicht erst durch diese entstanden. Ich verweise im Folgenden auf einige Theorie-Elemente, die schon vorher verfügbar waren.

5 Materiell abhängig sind wir u.a. von der Lieferung sogenannter „Seltener Erden“ (Oxide), die in Smartphones, Windkraftanlagen und Elektromotoren gebraucht werden. China hat mit einem Marktanteil von fast 90 Prozent ein Monopol und beliefert folglich die ganze Welt mit derartigen Rohstoffen.

3. Vom Geschichtsbewusstsein des Kalten Krieges zur Zukunftssorge

Das Geschichtsbewusstsein des Kalten Krieges im 20. Jahrhundert galt retrospektiv der Bewältigung der selbstverschuldeten Desaster des 20. Jahrhunderts (Erster und Zweiter Weltkrieg, Holocaust), die aber in der ideologischen Spaltung West gegen Ost weitgehend neutralisiert und insofern nicht „bewältigt“ wurden. Unser Geschichtsbewusstsein im 22./23. Jahrhundert sollte sich prospektiv dem gedeihlichen Weiterleben auf unserer Erde widmen, sich aber nicht geschichtsvergessen zur Geltung bringen (etwa als Träumerei vom allgemeinen Frieden oder als gut gemeinter, aber wirkungsloser Appell zur Änderung des Lebensstils), sondern Erfahrungen mit Geschichte abrufbereit im Gedächtnis halten und einbringen, wo es nötig scheint.

Ein geradezu hinterhältiger Stolperstein auf dem hier projektierten Weg zur Zukunftssorge der Geschichtsdidaktik liegt vor dem Gedankenschritt, der das kognitiv formatierte *Geschichtsbewusstsein* zur emotional getönten *Zukunftssorge* voranbringen soll. Mit wenigen Hinweisen auf die unauflösbaren Verschränkungen von sachlich aufgeklärten Vergangenheitsthemen und emotional getönten Gegenwartsbedeutungen dieser Themen (eine Konstellation, die schon tausendfach thematisiert und kommentiert wurde) kann der Stolperstein aus dem Weg geschafft werden. Nehmen wir beispielsweise das Thema Kolonialismus: Durch die gegenwärtige Debatte über geraubte Kulturgüter, die sich in europäischen Museen befinden und zurückgegeben werden müssten, ist die Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart vorgezeichnet, sowohl sachlich-realgeschichtlich als auch emotional-psychohistorisch.⁶

Die Impfstoffe sind in der Hand von Privatunternehmen, die ihre Geschäfte vor allem mit reichen Ländern machen, ein System, das im Klassenzimmer durchaus „vergegenwärtigt“ werden kann (Rollenspiel mit vorbereiteten Rollenbeschreibungen? Lehrervortrag mit anschließendem Unterrichtsgespräch? Arbeit am Lehrbuch? usw.). Gesundheit ist ein Kernelement „guten Lebens“, das nicht den Gewinn- und Kapitalinteressen unterworfen werden dürfte.

6 Einen Einblick in die ganze Problematik bietet ein Interview mit dem Historiker Götz Aly (Mangold 2021). Auch der Historiker Wolfgang Benz (Burchard 2021), der durch die kritische Aufarbeitung der NS-Verdrängungen bekannt geworden ist, blendet so etwas wie Schuldbewusstsein konsequent aus; seine „Vorurteilsforschung“ hat ebenfalls keinen Resonanzboden im eigenen Innern.

Aber: Krasse Ungerechtigkeiten können nicht so ohne weiteres zugunsten einer weltweit gerechten Verteilung geändert werden. Eine Verstaatlichung oder Vergesellschaftung kann leicht gedacht, aber bei weitem nicht ebenso leicht verwirklicht werden. Fachleute fassen eine Absprache der global leaders ins Auge, aber auch diese sind nicht frei in ihren Entscheidungen. Psychohistorie kann daran direkt und sofort nichts ändern, aber Türen zur Reflexion über Ungerechtigkeiten bestehender Interdependenzen öffnen.

Unterrichtspraktische Möglichkeiten einer erfahrungsbezogenen „*Metabolisierung globaler Interdependenzen*“ bietet der Kampf um die gerechte Verteilung des Anti-Corona-Impfstoffs an die ärmsten Länder, über die viele Publikationsorgane berichtet haben (Goodman 2021). Es geht nicht, um es noch einmal zu betonen, um Zukunftssorge als diffuse Emotionalität, sondern um Zukunftssorge als „Kompetenz“, die von Elementen der Selbsterfahrung, von Faktenwissen und Reflexionen in globalisierter Perspektive getragen wird. Diese Zukunftssorge, die sich mit recht verschiedenen Inhalten bemerkbar machen kann, würde unser Geschichtsbewusstsein modernisieren.

4. Vom (nationalen) Geschichtsbewusstsein zum Weltbewusstsein globaler Interdependenzen

Der utopische Charakter des vorliegenden Essays kommt besonders deutlich in der Geschichte als Schulfach zur Geltung; denn dieses ist mit den hier vorgestellten Perspektiven in seiner alten Form nicht zu halten. Ganz neu ist mein Vorstoß nicht. 1972, also vor fast fünfzig Jahren, ist mit den Hessischen Rahmenrichtlinien ein ähnlicher Versuch gestartet worden, der aber kläglich gescheitert ist.⁷ Mein hier eingebrachter Beitrag knüpft an frühere Überlegungen an, setzt diese fort und erweitert den Radius unserer Aufmerksamkeit und psychohistorischen Zuständigkeit. Eine Verbindung von damals und heute ist die in einem Beitrag von mir 1978 ins Auge gefasste Zielangabe der Handlungsfähigkeit, die tendenziell eher zur Politik- als zur Geschichtsdidaktik gehört (Schulz-Hageleit 1978). Ich persönlich will weder die geschichtswissenschaftlich aufklärende

⁷ Lale Yildirim und Joerg van Norden haben in ihrem *Call for Papers* auf diese Ereignisse sowie auf weitere Umstände hingewiesen, die für den Diskurs die politische Dimension der Geschichtsdidaktik wichtig sind, und sie haben aus ihrem Überblick Themen für mögliche Beiträge abgeleitet. Der vorliegende Essay wurde nicht zuletzt durch die Frage 5.3 angeregt: Was bedeutet das Fördern von „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“ heute?

Auseinandersetzung mit Geschichte noch den Genuss gelungener Narrationen und künstlerischer Darstellungen missen, aber ich sehe auch, dass es im Hinblick auf die Gefährdungen der Zukunft politisch objektiveres Wichtigeres gibt als das selbstgenügsame Durchwandern vergangener Welten.

Ein Prototyp des selbstvergessenen Historikers, der in der Vergangenheit gleichsam verschwindet und kein Interesse für die Zukunft hatte, ist der Engländer Edward Gibbon (1737–1794), Autor des weltberühmten sechsbändigen Werkes über den *Niedergang und Fall des Römischen Reiches*. Er war Zeitzeuge der amerikanischen Trennung vom englischen Mutterland, zeitweise sogar Parlamentarier im House of Commons, blieb aber gleichgültig gegenüber den Konflikten seiner Zeit und allen Leidenschaften für die Zukunft. „His cheek rarely flushes in enthusiasm for a good cause. The tragedy of human life never seems to touch him“ (Morison 2003, 168). Ich persönlich entdeckte Gibbon für mich, als ich zufällig auf seinen oft zitierten Satz stieß, „dass Geschichte nicht viel mehr ist als ein Register der Verbrechen, der Torheiten und des Jammers der Menschheit“ (Gibbon 1994 Bd. 1, 104). Das beruhigte mein Geschichtsbewusstsein (vorübergehend), das sich wegen des familiären Involviertseins in den Horror der NS-Geschichte nicht beruhigen lassen wollte.

5. Das Persönliche ist politisch, das Politische ist persönlich.

Ein mächtiger Anstoß zur Überwindung der ebenso dogmatischen wie sterilen Trennung des Politischen vom Privaten kam aus der Frauenbewegung, die zur Begründung ihrer Intervention keine aufwendigen Recherchen anstellen musste, sondern einfach auf die jüngste Geschichte der „Suffragetten“ verweisen konnte, die in der sozusagen privaten geschlechterspezifischen Not der Frauen entstand und von hier aus zu einer machtvollen Bewegung angewachsen ist. Die Coronapandemie liefert für diese Erkenntnis der Genderforschung weitere schmerzhafteste Belege, denn jede Entscheidung der Politik greift direkt in die individuelle Lebensgestaltung ein und provoziert unausweichlich verschiedene persönliche Reaktionen, wie auch umgekehrt das Persönliche nicht in der Einsamkeit und Freiheit des Einzelnen verbleibt, sondern den gesellschaftlichen Kontext aktiviert. Unser Grundgesetz mit seinem berühmten glasklaren Satz „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“ hätte ohne diese Kampf- und Befreiungsgeschichte der Frauen nicht formuliert werden können. Eine ihrer politischen Implikationen bewusste Geschichtsdidaktik hat unausweichlich existenzielle Einfärbungen, die bislang

- bewusst verborgen bleiben und zurückgehalten werden oder
- verdrängt und damit gar nicht bewusst sind oder
- im allgemeinen Diskurs über die richtige Auffassung von Wissenschaft untergehen.

Ein Lehrstück auf diesem Gebiet ist die Ablehnung von Annette Kuhn durch die konservativen Geschichtsbewusstler, auf die auch Yildirim und van Norden in ihrem *Call for Papers* hingewiesen haben, allerdings sehr höflich, pauschal und distanziert. Keineswegs abgelehnt, aber auch nicht fortgesetzt wurde der Vorstoß von Brigitte Dehne (2007) zur Übertragung der Gender-Debatte auf die Geschichtsdidaktik. Was wir meines Erachtens brauchen, das sind geschichtsbewusste Wiederaufnahmen emanzipatorischer Vorstöße, die in den Zeitturbulenzen praktisch untergegangen sind und von neuen Themen überlagert wurden. Was wir außerdem brauchen, sind direkte konfrontative Debatten im Rahmen eines gemeinsamen Interesses an einer historisch-politischen Bildung, die nicht der Erhaltung von Fächern, sondern der Unterstützung von Lebensinteressen dienen. Das Fragezeichen hinter dem Thema unserer Arbeitsgruppentagung „Geschichtsdidaktik politisch?“ verschwindet dann zugunsten eines Ausrufezeichens: Geschichtsdidaktik politisch!

Als Aufforderung zur Überwindung einer sterilen Abspaltung des Privaten vom Politischen (und umgekehrt) ist die Überschrift zu diesem Abschnitt hilfreich und berechtigt. Als Wegweiser in die Hermeneutik von Alltags- und Kommunikationsstrukturen reicht die Formel jedoch nicht aus. Das gilt vor allem für die forsche Gleichsetzung von persönlichen Belangen und politischen Strukturen. Psychohistorisch, das heißt unter Einschluss von Betroffenheiten, die sowohl das Soziale als auch das Persönlich-Relevante tangieren, sind die Alltags- und Kommunikationsstrukturen mit ihrer komplexen Vermischungen von lebensgeschichtlich-subjektiven und geschichtlich-objektiven Faktoren bis auf Weiteres nur im Spiegel individueller Konstellationen zu erkennen und zu deuten.

6. Lernen aus und durch Geschichte – kurzfristig und langfristig, kognitiv und emotional, funktional und psychohistorisch

Um die Frage nach dem Lernen aus der Coronapandemie beantworten oder auch nur erörtern zu können, ist es nötig, den undifferenzierten Begriff des Lernens genauer zu bestimmen und auf jeden Fall das Lernen als langfristigen Prozess kollektiver Veränderungen psychohistorisch von einem kürzerfristigen,

auf erreichbare Ziele des Wissens und des Könnens gerichteten Lernen zu unterscheiden. Zum Wissen und Können gehören: Vokabeln und Daten lernen, historisch-politische Entwicklungen verständlich erzählen, die Hauptgedanken eines längeren Textes erkennen und formulieren, Unterschiede zwischen absoluter und aufgeklärter Monarchie benennen und mit Belegen aus dem Alltag versehen. Aber auch die bis in den Fachunterricht vordringenden Defizite in der Verhaltensregulierung des Alltags müssen bewusst werden, da sich unsere Einwanderungsgesellschaft mit verschiedensten Konflikten, Einflüssen und Maßstäben auseinandersetzen hat. Am Deutschlernen führt kein Weg vorbei. Aber auch Englisch als Verkehrssprache nimmt an Bedeutung rasant zu.

Wird es ein Lernen und Umlernen durch die Coronapandemie geben? Die Frage führt uns unausweichlich in das Feld der Komplikationen, die in den lernenden Subjekten liegen. Die Komplexität wächst mit der Größe der Subjekteinheiten: In der Didaktik der historisch-politischen Bildung als Theorie (Gesamtschau) müssen wir eine Akkumulation von Schwierigkeiten in der Reihe vom Individuum über Gruppen und Nationen bis zur Weltgemeinschaft in Rechnung stellen.

Zum langfristigen Lernen und Umlernen in psychohistorischer Perspektive gehört auch so etwas wie „Schuldgefühltoleranz“, die didaktisch aber keine direkte didaktische Anwendung erlaubt; denn im Unterricht werden Einsichten eröffnet, aber keine Schuldgefühle angesprochen. Der Begriff Schuldgefühltoleranz entstammt der Psychoanalyse (Beland 2008, Klein 2001), der keine unproduktive moralische Zerknirschung und kein übermächtiges Über-Ich mit seinen lustfeindlichen Geboten und Verboten im Sinn hat, sondern das unausweichliche Eingebundensein in das Weltgeschehen mit allen seinen peinlichen Inkongruenzen, die innerlich auszuhalten, anzuerkennen und im Wirkungskreis der eigenen Möglichkeiten auch zu bekämpfen, aber eben nicht zu verdrängen sind (Toleranz als ertragen können). In jedem Kaffee, den ich trinke, steckt sozusagen missbrauchte Lebensenergie anderer Menschen, wenn nicht sogar Blut.

Ein weiterführender Diskurs über Schuld, Schuldgefühle und Schuldgefühlstoleranz steht an,

- wenn Historiker und Historikerinnen den Schutzmantel der Geschichtswissenschaft ablegen und sich als Personen zu erkennen geben, und wenn damit

- die geschichtswissenschaftliche Abwehr der Schuld als historischer Kategorie erneut auf die Tagesordnung gesetzt werden kann (was früher oder später wieder geschehen wird).⁸

Ins Didaktische und Unterrichtspraktische gewendet führt dieser Gedankengang zum Aufgabenfeld der Werturteile, in dem die Geschichtsdidaktik ihren eigenständigen Zugang zum Historisch-Politischen üben und demonstrieren könnte. Im Begriff und Konzept der Werturteils*bildung* ist das Prozesshafte und Langfristige ebenso wichtig wie die Sachkenntnis im Einzelnen (Schulz-Hageleit 2014).

Die längerfristige historisch-politische Perspektive wäre eine nicht unerhebliche Erweiterung der bisherigen Geschichtsdidaktik, die sich seit einiger Zeit mehrheitlich der Empirie verschrieben hat. Was können und wissen Schülerinnen und Schüler tatsächlich? Das muss selbstverständlich immer wieder verlässlich erforscht werden. Aber die Ergebnisse dieser Forschungen sind in unserer transformativen Welt inhaltlich schnell überholt, zumal nach einer zivilisatorischen Krise wie der gegenwärtigen, und so lässt sich die Frage „Wie soll es weitergehen?“ schwer beiseiteschieben.

Die Arbeitsgruppe „Theorien der Geschichtsdidaktik“ hat mit der lakonischen Frage *Geschichtsdidaktik: politisch?* und dem entsprechenden *Call for Papers* das bisher angstvoll verschlossene Tor zum Politischen weit aufgestoßen. Wir sollten das Tor nicht wieder zufallen lassen, sondern im Gegenteil: engere Verständigungen mit der Didaktik der politischen Bildung organisieren, unter anderem durch gelegentliche gemeinsame Veranstaltungen. Auch auf dem Feld der Theorie historisch-politischer Bildung ist noch eine Menge zu tun, denn die hier angesprochenen und eher positiv konnotierten *Interdependenzen* verfangen sich ohne das realgeschichtlich kritische Gegengewicht von *Abhängigkeiten* schnell in ideologischen Einseitigkeiten. Das gilt sowohl für die Coronapandemie wie auch für unsere Korporationen.

8 Ein Kristallisationspunkt dieser Debatte, die bis auf weiteres immer wieder aufflammen wird, ist die sogenannte Fischer-Kontroverse, die nach dem Ersten Weltkrieg für Aufregung gesorgt hatte. Mit seinem Buch „Griff nach der Weltmacht“ hatte der Historiker Fritz Fischer (1908-1999) den Deutschen die Hauptschuld am Ausbruch des Ersten Weltkrieges gegeben und damit die ohnehin angespannte Konfliktlage wegen des sogenannten Kriegsschulartikels 231 im Versailler Vertrag verschärft. Schuld als virtueller historisch-politischer Akteur tritt in vielen Disziplinen auf (Theologie, Psychologie, Kunst und Literatur usw.), eine psychohistorische Gesamtdarstellung muss noch geschrieben werden.

Metaphern sind (für mich) stets willkommene Vermittler zwischen Begriffen, die der Theoriebildung dienen, und eigener Erfahrung, die stets emotional eingefärbt ist. Und so kann es nicht falsch sein, abschließend auf einen bekannten Historiker zu verweisen, der sich immer wieder voller Sorge unserer Zukunft zugewandt hat und es nicht bei der Aufzählung von Fakten bewenden ließ. Es handelt sich um Eric Hobsbawm, der von 1917 bis 2012 gelebt hat. Seine Untersuchung über Banditen, die psychohistorisch hochinteressant ist, geschichtswissenschaftlich wegen der sozialromantischen Parteinahme für Banditen als Sozialrevolutionäre (Robin Hood) aber nicht so viel Zustimmung erfahren hat, endet mit einem Kapitel über den Banditen „als Symbol“. Das war kein flüchtiger Gedankenschlenker eines Historikers in jungen Jahren, sondern die reiflich reflektierte Aussage eines renommierten 52-jährigen Historikers, der damit dem Zusammenspiel von emotional verankerter Lebenserfahrung und rational begründeter marxistischer Geschichtsperspektive Ausdruck verleihen konnte. Intellektuelle könnten und sollten nach Hobsbawm (1972, 198) das Erbe der Sozialbanditen antreten.

Drei Jahrzehnte später ließ sich Hobsbawm, längst emeritiert, über die Aussichten des 21. Jahrhunderts befragen. Seine Sympathien für das Banditentum bilden so etwas wie einen Subtext dieser Interviews. Die Metaphern „globales Dorf“ für den neuen Weltzusammenhang und „Homo globator“ für einen dementsprechend neuen Menschentypen bestätigen inhaltlich die utopischen Reflexionen des vorliegenden Essays (Hobsbawm 2002).

Literatur

- AVILA**, Renata/Horvat, Srećko (2020/2021): *Everything must change*. New York.
- BELAND**, Hermann (2008): *Die Angst vor Denken und Tun. Psychoanalytische Aufsätze zu Theorie, Klinik und Gesellschaft*. Gießen.
- BURCHARD**, Amory (9. Juni 2021): „Erforschen, warum Menschen ausgegrenzt werden“. Interview mit Wolfgang Benz zu seinem 80. Geburtstag. In: *Der Tagesspiegel*.
- DEHNE**, Brigitte (2007): *Gender im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.
- ENCYCLOPAEDIA Britannica** (2002): *Micropaedia* Bd. 8, 15th edition.
- FRIEDLÄNDER**, Saul (8. Juli 2021): Ein fundamentales Verbrechen. In: *Die Zeit*.
- GIBBON**, Edward (1994): *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*. London.
- GOODMANN**, Peter S. (18. Mai 2021): The struggle to vaccinate the poorest countries. In: *The New York Times*.
- (THE) GUARDIAN WEEKLY** (14. Mai 2021): *The Two Pandemics*.
- HOBBSAWM**, Erich (1972): *Die Banditen*. Frankfurt/M.

- DERS.** (2002): Das Gesicht des 21. Jahrhunderts. Ein Gespräch mit Antonio Polito. München.
- HUFER**, Klaus-Peter /Länge, Theo W./Menke, Barbara/Overwien, Bernd/Schudoma, Laura (Hg.) (2013): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- KLEIN**, Melanie (1962/2001): Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse. Stuttgart.
- MANGOLD**, Ijoma (12. Mai 2021): „Schuld und Sühne sind keine historischen Kategorien“, in: Die Zeit.
- MORISON**, James Cotter (2003): Edward Gibbon. Honolulu.
- MOSES**, A. Dirk (15. Juli 2021): Gedenkt endlich auch der Opfer kolonialer Gräueltaten! In: Die Zeit.
- SCHULZ-HAGELEIT**, Peter (1978): Zehn Thesen zum Verhältnis von politischer und historischer „Bildung“. In: Rolf Schörken (Hg.), Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht. Stuttgart.
- DERS.** (2014): Alternativen in der historisch-politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- STAAS**, Christian/von Thadden, Elisabeth (1. Juli 2021): Wie gerecht ist unser Gedenken? Ein Streitgespräch mit den Historikern Dirk Moses und Volkhard Knigge. In: Die Zeit.

Kosmopolitismus als politischer Auftrag der Geschichtsdidaktik? Ein Debattenbeitrag.

Wenn uns das Denkvermögen gemeinsam ist, dann ist uns auch die Vernunft [...] gemeinsam. Dann ist uns auch das Gesetz gemeinsam. Wenn das der Fall ist, dann sind wir Menschen Bürger. Dann aber haben wir an einer Art Staatsverfassung miteinander Teil. (Marc Aurel: Selbstbetrachtungen IV.4)

Die Geschichte beziehungsweise Geschichtsdidaktik diene in den vergangenen zweihundert Jahren nicht nur in Deutschland vorwiegend der Konstruktion der nationalen Identität. Auch wenn die Forderung nach Multiperspektivität und globaler Perspektivierung des Geschichtsunterrichts (Kocka 2021, 125–129; Bernhard et al. 2021, 18–32) in den letzten Jahrzehnten sich inzwischen in den Bildungs- und Lehrplänen der Schulen niederzuschlagen beginnt, bleibt die Gewichtung der Nationalgeschichte weiterhin bestehen. Welt- und Globalgeschichte wird in Abgrenzung zu universalen Masternarrativen (Popp 2008, 77–78) vor allem als Vernetzungsgeschichte verschiedener kultureller Räume aufgefasst. Die Grenzen für die schulische Umsetzung dieses Konzepts sind von den eingeschränkten Wissensbeständen der Lehrenden über historisches Geschehen außerhalb Europas, dem fehlenden Unterrichtsmaterial und einem etablierten Geschichtskanon bestimmt, dem Neues ergänzend, aber selten ablösend hinzugefügt wird.

1. Geschichtsunterricht in der deutschen Einwanderungsgesellschaft

Obwohl sich die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren faktisch zur Einwanderungsgesellschaft veränderte (Datenreport 2021, 108), wirkte sich dies auf das dem Schulunterricht zugrunde gelegte historische Narrativ kaum aus. Erzählt wurde und wird – mit deutlichem Fokus auf der Auseinandersetzung mit den antidemokratisch und rassistisch geprägten

Phasen, insbesondere mit dem Nationalsozialismus – die Entstehung des modernen deutschen Rechts- und Sozialstaats und die Etablierung der aus der Aufklärungsidee abgeleiteten Menschen- und Bürgerrechte. Quellenkritik, die Rezeption grundsätzlich auf Pluralität aufbauender Diskurse und die narrativitätstheoretisch begründete Dekonstruktion von historischen Darstellungen, historischen Fiktionen sowie Elementen der Erinnerungskultur gehören inzwischen als konstitutive Elemente des Aufgabenkanons zum gegenwärtigen gymnasialen Geschichtsunterricht. Historische Urteilsbildung findet dabei unter Bezugnahme auf die globalen Menschenrechte statt. Die Schüler*innen sollen auf dieser Grundlage ihre historische Kompetenz beziehungsweise ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein ausgestalten. Durch diesen kritisch-gedanklichen Ansatz hofft man ihre politische Mündigkeit zu fördern und ihrer potentiellen ideologischen Vereinnahmungen vorbeugen zu können. Ohne dieses schätzenswerte Streben in Frage zu stellen, muss aber konstatiert werden, dass die angeregte Wertebildung durch inhaltliche Setzungen auf die Identifikation mit einer deutschen Geschichte der Emanzipation zur Demokratie hinausläuft.

Von Hinzuziehenden und Menschen mit Migrationshintergrund erwartete beziehungsweise erwartet man, dieses deutsche Narrativ mit seinem immanenten Wertekanon zu übernehmen. Der in den Schulen längst alltäglichen Realität einer interkulturellen Schülerschaft (Yildirim 2021, 106–107; Zech 2021, 117) begegnet man mit gelegentlich multiperspektivischen Konzepten, hinsichtlich der Abschlüsse aber weiterhin mit Kompetenzanforderungen, die auf die Identifikation mit einer Geschichte abzielen, die das schwierige Erbe der nationalsozialistischen, militaristischen, totalitären und imperial-kolonialen Vergangenheit ins Bewusstsein hebt, damit sich aus dieser Auseinandersetzung die Orientierung zu demokratischen und humanistischen Werten vollzieht. Das heißt, die geschichtsdidaktischen Konzepte sind an einem politischen Auftrag orientiert. Schüler*innen mit verschiedensten Migrationshintergründen bekommen so in der Regel weder die Möglichkeit, die eigenen mitgebrachten Geschichten schulisch angeleitet zu reflektieren noch in den Diskurs einzubringen (Yildirim 2021, 107–108). Wenn aber die kulturellen Horizonte beziehungsweise Narrative aus dem familiären Herkunftsbereich nicht in Beziehung zur schulisch vermittelten Geschichte gesetzt werden können, etablieren sich bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund kulturelle Paralleluniversen. Sie erleben dann entweder die eigene Herkunft gegenüber der institutionell vertretenen Dominanzkultur als abgewertet oder sie entfremden sich durch die unmittelbarere Beziehung zum eigenen Herkunftsnarrativ von vornherein von der schulisch thematisierten Geschichte.

2. Geschichtsunterricht unter polarisierten politischen Bedingungen

Diese Unterrichtsrealität vollzieht sich gegenwärtig in fragilen und krisenhaften Rahmenbedingungen. Denn seit dem Ende des Ost-West-Gegensatzes des 20. Jahrhunderts, der die nationalen Identitäten in politische Lager integriert hatte, trat eine neue Polarität zutage. Schien es anfangs so, als ob die Chance bestünde, den Aufbau einer auf der Anerkennung von Menschenrechten, friedlicher Koexistenz der Staaten, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit basierenden *einen Welt* zu realisieren, trat im 21. Jahrhundert eine politische Gegenbewegung zu diesen universalen und internationalen beziehungsweise supranationalen Bestrebungen auf. Seitdem stehen sich weltweit nationale beziehungsweise quasi nationale und interkulturelle, menschheitlich orientierte Konzepte polarisierend gegenüber. In dieser politischen Auseinandersetzung konkurrieren Totalitarismus und Pluralismus, Autokratie und Demokratie, religiös-weltanschaulicher Fanatismus und Toleranz, Repression und Humanität, Hegemonialstreben und kulturelle beziehungsweise nationale Selbstbestimmtheit.

Geschichtsdidaktik hat – wie gezeigt – immer eine politische Dimension. Was wie erzählt und in der Lehre thematisiert wird, nimmt Einfluss auf das individuelle Bewusstsein. Die Frage nach Neonationalismus versus Überwindung nationaler Identitätskonzepte, nach geschlossenen versus offenen kollektiven Identitätskonzepten tritt notwendigerweise an die Geschichtsdidaktik heran, weil ihre Beantwortung unterschiedliche didaktische und methodische Vorgehensweisen nach sich zieht – ein Blick in die sich jüngst radikal veränderte Schulkultur in den Staaten des östlichen Mitteleuropas beziehungsweise Osteuropas zeigt dies.

3. Globale, dekoloniale und dialogische Perspektiven für den Geschichtsunterricht

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob geschichtsdidaktische Konzepte denkbar sind, die sich dieser Polarisierung entziehen beziehungsweise Wege zu ihrer Inklusion aufzeigen. In der geschichtsdidaktischen Szene sind hierzu wenigstens zwei Diskurse auszumachen:

Die aus dem Kreis des KGD-Arbeitskreises *Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht* angestoßene Debatte um eine konsequenter globalgeschichtliche Perspektivierung des Geschichtsunterrichts (Bernhard 2021; Popp 2022) geht davon aus, die etablierten Inhalte multiperspektivisch zu

erschließen und verflechtungsgeschichtlich einzuordnen. Auf den bislang von Susanne Popp an der Universität Augsburg veranstalteten Arbeitstreffen wurden die globalgeschichtliche Perspektive sowohl durch Inhalte aus anderen Kulturen beziehungsweise deren verflechtungsgeschichtliche Relevanz erweitert, als auch entsprechende Unterrichtsmodelle diskutiert und vorgestellt. Zunehmend stand dabei das Ringen um dekoloniale, den Eurozentrismus überwindende Narrative im Fokus. Auf diese begrüßenswerte Initiative soll hier nicht weiter eingegangen werden.

Im Diskurs um den Geschichtsunterricht in Einwanderungsgesellschaften setzt sich Bärbel Völkel kritisch mit der bisherigen Unterrichtspraxis auseinander, die auf die Etablierung einer nationalen Leitkultur abzielt. In dem 2017 von ihr mit herausgegebenen Band *Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft* analysiert sie in ihrem Beitrag *Schattenseiten des Nationalstaates. Menschen ‚mit‘ (und ‚ohne‘) Geschichte in Einwanderungsgesellschaften* das oben von mir skizzierte Problem, dass nationalgeschichtliche Narrative eine Ordnung herstellen, die notwendig Abgrenzungen beinhalten und so potentiell zu Ethnozentrismus, Xenophobie und Rassismus beitragen: „Dort, wo soziale Bindung von kultureller Kohärenz abhängig gemacht wird, die in der modernen Welt stets an die Geschichte der Nation gebunden ist, wird der reziproke Zusammenhang von Nationalismus und Rassismus erkennbar. Rassismus kann demnach als die ‚schmutzige Seite‘ des vom Ursprung her erzählten und auf ein transgenerationalen Gedächtnis rekurrierenden Nationalstaats bezeichnet werden.“ (Völkel 2017, 107).

Sie untersucht deshalb, ob sich in Schule und Staat ein Zusammenleben organisieren lässt, in dem sich jeder inkludiert und zugehörig fühlen darf. Völkel geht es dabei nicht um ein interkulturelles Gegenkonzept zu nationalstaatlichen Narrativen, sondern um ein Konzept, dass auf die Hegemonie einer Masternarration verzichtet und stattdessen den Dialog der vielfältigen (mitgebrachten) Geschichten institutionalisiert. Austausch der diversen Perspektiven und wechselseitiges Begegnen mit den Geschichten denkt sie als Basis, auf der sich ein neues kulturelles *Wir* erheben kann (Völkel 2017, 120–122). Geschichte mit einem hegemonialen Narrativ wird dann *relationale Geschichte* (Völkel 2017, 120–121). Dieser Ansatz schliesse die Lösung des oben markierten Problems ein, indem durch entsprechende kulturgeschichtliche Angebote die Möglichkeit entstünde, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht nur ihre mitgebrachten Geschichten zu anderen in Beziehung setzen können, sondern diese auch in Diskursen reflektieren und damit in ein entsprechend differenziertes Bewusstsein transformieren können (Zech 2021, 119–121).