

## Einleitung

Ohne vorab festgelegte Bestimmungen gibt es keine Geschichte. Vielleicht eine nackte „ideale Chronik“, eine Aufzählung, keine Erzählung.<sup>1</sup> ‚Vorab‘ heißt also *vor* der Erzählung, Vorab-Festlegungen bestimmen erst, welche Erzählung möglich wird. *Die* Geschichte ist es damit keinesfalls, von der wir erzählen oder aus der wir lernen. Die Rede nämlich von *der* Geschichte kommt gerade einer solchen vorab festgelegten Bestimmung oder einem vorausgesetzten Merkmal – der substantialistischen – unvorsichtig nahe.

Wollen wir uns im Folgenden mit der Frage nach Lernen aus Geschichte – nicht: Lernen aus der Geschichte – beschäftigen, dann also indem zunächst zu fragen ist, an *welche Geschichte*,<sup>2</sup> je nach solchen zwar notwendigen, aber gleichzeitig doch verschieden möglichen Voraussetzungen sich die Frage richtet. Unterschiedliche Voraussetzungen, Festlegungen und Übereinkünfte differenzieren mögliche Erzählungen. Qua Voraussetzungen ermöglichte und erreichte Erzählungen werden im weiteren als eine *Stellung zu Geschichte* oder auch als eine *Ansprache von Geschichte* bezeichnet. Nicht gemeint ist damit eine Stellung oder Ansprache, aus der heraus man die Geschichte betrachtet oder sich der Geschichte nähert, denn dies führte durch die Hintertür nur wieder eine substantialistische Position

ein. Es sind eben erst Voraus-Setzungen, die Stellung und Ansprache festlegen und also: ohne Stellung zu oder Ansprache von Geschichte gibt es keine Geschichte.

Je nach Voraussetzungen wird also eine Stellung bezogen. Nichtsdestoweniger sind Voraussetzungen und Stellung nicht einfach und vollkommen klar voneinander zu trennen. Insofern die vorausgesetzten Merkmale eine Stellung charakterisieren, wirken sie sich auf die Art von Geschichtserzählung und -interpretation, mithin auch auf Ergebnisse und Resultate direkt aus. Im Besonderen wirkt sich die Art der Ansprache dahingehend aus, welche Ereignisse als historisch relevant gesetzt werden und damit was ein historisches Ereignis (oder sogar eine historische Tatsache) überhaupt ist.

Umgekehrt sind es die Resultate und Interpretationen, ausgehend von denen die Voraussetzungen manchmal erst deutlich sichtbar werden. Ein Kennzeichen der Voraussetzungen nämlich ist auch, dass sie größtenteils *stillschweigende* Voraussetzungen sind. Wirken sie sich auch drastisch auf Geschichtserzählungen aus, so sollten sie daher dennoch nicht leichtfertig als etwa *methodische Setzungen*<sup>3</sup> aufgefasst werden. Vielmehr stehen sie meist im Modus kaum mehr reflektierter Selbstverständlichkeiten, über die sich Rechenschaft abzulegen auch und gerade dadurch nicht mehr gefordert scheint, als er-

stellte Inhalte, Deutungen oder Ergebnisse sie *nota bene* jeweils wieder bestätigen.

Es mag nun eingängig erscheinen, eine beispielhaft oben erwähnte substantialistische Voraussetzung gänzlich vermeiden zu wollen, insoweit diese zwar ideengeschichtlich lange Zeit dominierte, insbesondere in den modernen Geschichtswissenschaften jedoch nicht mehr vertreten wird. In zweierlei Hinsicht ist hier jedoch Vorsicht geboten.

Zum einen spielt eine substantialistische Auffassung vielleicht in der Geschichtswissenschaft methodisch keine Rolle mehr,<sup>4</sup> sie durchdringt zugleich jedoch unsere Rede von Geschichte immer noch an vielen Stellen. Dieser Rede(n) von Geschichte gibt es ganz unterschiedliche Weisen und sie verdanken sich jeweils bestimmter Voraussetzungen. Für die eingehende Analyse der Frage nach Lernen aus Geschichte spielen daher auch andere Arten der Stellung zu Geschichte, als alleine die wissenschaftlich-methodische, eine gewichtige Rolle. Zumindest dann, wenn wir darlegen können, dass und wie jene sich auch auf ein mögliches Lernen unterschiedlich auswirken.

Zum anderen ist aber auch und gerade diese wissenschaftlich-methodische Stellung eine, die mitnichten frei von vorausgesetzten (mehr oder weniger) stillschweigenden Übereinkünften ist. Sollen nun also verschiedene Stellungen zu Geschichte als Aus-

gangspunkt für eine Antwort der Frage nach Lernen aus Geschichte herangezogen werden, so verbietet sich methodisch natürlich, eine bestimmte – und sei es auch die wissenschaftliche – hervorzuheben oder sogar vor den anderen in irgendeiner Weise auszuzeichnen. Die scheinbar eingängige Einschätzung, eine substantialistische Geschichtsauffassung sei hier nicht von Belang, da sie entweder obsolet oder vom (geschichts-)wissenschaftlichen Standpunkt betrachtet nicht länger zu rechtfertigen ist, wäre daher vorschnell und engte die Antwortmöglichkeiten zu früh über Gebühr ein.

Um einen Gegensatz oder eine konfligierende Gegenüberstellung substantialistischer Auffassung von Geschichte versus wissenschaftlicher oder wissenschaftstheoretischer Konzeptionalisierung kann es damit im weiteren auch nicht mehr gehen. ‚Erleichtert‘ wird die Situation, respektive der Kontrast gemildert dadurch, dass weitere Voraussetzungen mit daraus folgender Stellung zu Geschichte in Betracht gezogen werden. Zu sprechen sein wird (mindestens) a) über eine Stellung des *Wollens* sowie b) über die Stellung des (nicht-wissenschaftlichen) medialen Diskurses. Erschwerend kommt andererseits eine keineswegs immer klare und vollständige Trennung der verschiedenen Stellungen und Positionierungen hinzu; im Gegenteil, sie durchmischen sich immer auch ein Stück weit.

Die These bleibt: ohne eine, wenn auch oftmals nicht klar reflektierte oder auch nur benannte – weil vielfach (scheinbar) selbstverständliche – vorausgesetzte Annahme bestimmter Merkmale (Unterstellungen), wird Geschichte überhaupt nicht verfügbar; es gibt sie dann in gewissem Sinne gar nicht.

Für die Frage nach Lernen aus Geschichte wird diese These genau dann relevant, wenn *Lernen* sowohl seiner Methodik und Möglichkeit, als auch seines Inhaltes und (möglicherweise) Zieles nach *von einer Stellung her mitbestimmt ist*. Akzeptieren wir, dass die Stellung zu und Ansprache von Geschichte für historische Ereignisse und ihre Relevanz von entscheidender Bedeutung ist, so konstituieren sie also auch das Material mit aus und an dem eben gelernt werden kann.

Das heißt folglich insbesondere, sich vor einer Antwort auf die Frage des Lernens darüber Klarheit zu verschaffen, welche wichtigen Stellungen zu Geschichte zu betrachten sind. Wie oben bereits erwähnt, kann der Ausgangspunkt für die Beschreibung einiger wichtiger Stellungen nicht alleine die Wissenschaft von der Geschichte sein.<sup>5</sup> Vielmehr suchen wir in der Praxis der Rede von oder über Geschichte, wie sie innerhalb der Geschichtswissenschaften aber eben auch außerhalb derselben stattfindet.

In der Hauptsache drei Ebenen der Debatte werden im folgenden aufgeführt:

- a) die Ebene des Alltages (oder des ‚Kamingespraches‘)
- b) die öffentliche Ebene medialer und politischer Debatte
- c) die Fachdiskussion innerhalb der Geschichtswissenschaft.

Diese Unterscheidung der Ebenen verweist nicht nur darauf, wie aus oder in der Debatte gelernt wird, sondern auch wer was genau lernt (oder lernen soll). Jede der genannten Ebenen ist mithin auch begleitet von normativen Aspekten.<sup>6</sup>

Selbstverständlich soll damit nicht behauptet werden, die jeweiligen Ebenen seien in sich vollkommen homogen. Es wäre schließlich recht absurd, behaupten zu wollen, wann immer sich einige ‚Laien‘, politisch interessierte Zeitgenossen oder Hobbyhistoriker zum Gespräch trafen, induzierten sie eine und nur eine Stellung oder Position zu Geschichte.<sup>7</sup> Ganz im Gegenteil ist vielmehr davon auszugehen, dass gerade das ‚Feuer‘ so mancher historisch unterlegten Diskussion sich verschiedener Positionierungen und Stellungen zu Geschichte verdankt.

Vielleicht sollte an dieser Stelle erwähnt sein, dass sich diese Hitze der Debatte nicht so sehr oder nicht selbstredend divergierenden Wissensständen von

oder über Geschichte verdankt. Ähnlich wie oben im Zusammenhang mit einer substantialistischen Auffassung erwähnt, wäre dies (auch methodisch) eine vorschnelle Annahme. Insofern, wie ebenfalls erwähnt, die Stellungen zu Geschichte sowohl Interpretation als vor allem die *Relevanz von Ereignissen* (im Lichte der Interpretation) betreffen, verweisen divergente Wissensstände weniger auf Unkenntnis, denn vielmehr auf unterschiedliche Deutungen.<sup>8</sup> Und dies heißt oftmals eben nichts anderes, als ein Hinweis auf unterschiedliche Positionierungen oder Stellungen zu sein. Gerade ihrer (scheinbar) stillschweigend gesetzter Selbstverständlichkeit wegen entzieht sich dieses Moment aber leicht dem reflektierten Zugang. ‚Unkenntnis‘ verdeckt dann eigentlich nur das davor liegende Problem.

Gerade das gleiche Problem droht nun aber, wenn hinsichtlich der hier zu behandelnden Frage nach Lernen aus Geschichte die Differenzen verschiedener Stellungen unklar bleiben. Sie idealtypisch herauszuarbeiten soll jedoch jedenfalls nicht als Behauptung missverstanden werden, sie seien vollständig disjunkt oder in sich homogen.

Hier gilt im Übrigen selbiges für die historisch-wissenschaftliche Situation. Auch ihr wollen wir keineswegs Homogenität unterstellen. Zu gut sind aus der Methodendiskussion des Faches selbst, aber auch schlicht aus seiner eigenen geschichtlichen Ent-

wicklung heraus, derartige Inhomogenitäten bekannt. Von „Heldengeschichte“<sup>9</sup> zur Geschichte des „kleinen Mannes“, von Nationalgeschichtsschreibung zur Globalgeschichte<sup>10</sup> oder den Auseinandersetzungen der Wende zur Sozialgeschichtsschreibung<sup>11</sup> zeugen fachinterne Debatten hinreichend davon.

Systematisch soll hier auf diese Auseinandersetzungen gar nicht weiter eingegangen werden. Für uns ist von Interesse, welche Stellung sich *vor* derartige Auseinandersetzungen schiebt, wenn wir von Geschichte als wissenschaftlich akademischem Fach sprechen – ein Diskursfeld, welches ja schließlich markante Unterschiede beispielsweise zum ‚Kamingespräch‘ aufweist.

Offen bleiben kann, solange wir uns erst einmal ein ‚Set‘ an hinreichend differenzierbaren Stellungen verschaffen wollen, zunächst die Frage des Grades ihrer gegenseitigen Abschottung respektive Durchdringung. Sind die oben angeführten Ebenen der Debatte dargestellt, so gilt es möglichst eindeutig die jeweils *aus dieser Stellung heraus angesprochenen Merkmale hinsichtlich des Lernens* vorzustellen. Als „Ansprache von Geschichte“ soll dann im weiteren dieses zentrale – man kann auch sagen: unterstellte – Merkmal in Bezug auf die damit verknüpfte Möglichkeit von Lernen bezeichnet werden. Erst dann sind wir tatsächlich in der Lage ein Verhältnis

zwischen *Ansprache und Lernen* genauer darzustellen, und dies wird uns 1) zu einer Überprüfung des Rechtfertigungsstatus' der auf *Ansprache* bezogenen Lernbehauptung führen und damit 2) zur Analyse inwieweit ein jeweiliger Lernanspruch, bezogen auf den Rechtfertigungsstatus, tatsächlich einzulösen ist.

Wir werden schließlich aber noch einen weiteren Schritt gehen und danach fragen, ob unter der Voraussetzung, dass wir die jeweilige *Ansprache* akzeptieren und einsetzen und damit etwas lernen, dieses Gelernte tatsächlich nur aus *Geschichte* zu lernen ist. Oder, anders formuliert, *brauchen* wir *Geschichte* um *diesen bestimmten Inhalt* zu lernen?

Bevor die Ebenen verschiedener *Ansprachen* genauer dargestellt werden, wenden wir uns jedoch noch einmal der Ausgangsfrage zu und versuchen genauer zu beschreiben, weshalb eine einfache Antwort hier problematisch ist, sowie was genau denn die Frage motiviert oder, genauer, weshalb eine negative Antwort erschreckend wirkt.